

ISSN 2083-120X

The Linguistic Academy Journal of Interdisciplinary Language Studies



Roczniki Naukowe Lingwistycznej Szkoły Wyższej
w Warszawie

Nr 1, Rok Akademicki 2010/2011

Warszawa 2011

Rada Rocznika / Recenzenci:

Prof. dr hab. Robert Cieślak

Prof. dr hab. Piotr Urbański

Prof. dr Małgorzata Fabiszak

Prof. dr hab. Halina Stasiak

Prof. dr hab. Zofia Jancewicz

Redakcja:

Redaktor Naczelny: Prof. dr Jo Lewkowicz

Redaktor: Dr Krzysztof Fordoński

Sekretarz: Mgr Paweł Wojtas

© Copyright by Lingwistyczna Szkoła Wyższa w Warszawie

Projekt okładki:

Lingwistyczna Szkoła Wyższa w Warszawie

Wydawca:

Lingwistyczna Szkoła Wyższa w Warszawie

ul. Ogrodowa 46/48

00-876 Warszawa

plwojtas@gmail.com

Druk:

Skład, łamanie, druk i oprawa:

Sowa – Druk na życzenie

www.sowadruk.pl

tel. (+48) 22 431 81 40

Contents

Preface	5	
Przedmowa	7	
 Section One/Część Pierwsza		
 Two Minor Dramatic Experiments. Edward Morgan Forster and His Pageants <i>Krzysztof Fordoński</i>		9
 Living with Lawrence's Silent Ghosts: a Lacanian Reading of "Glad Ghosts" <i>Matt Foley</i>		19
 Prefatory Matters: Prefaces, Readers and the Evolution of the Novel in Nashe, Behn and Defoe <i>Stuart O'Donnell</i>		33
 Writer or the Written? : Remarks on Gender and Language in Geoffrey Chaucer's Troilus and Criseyde <i>Paweł Wojtas</i>		47
 An Outline of Irish Famine Historiography <i>Paweł Hamera</i>		65

Section Two/Część Druga

Egzaminy doniosłe w oczach badaczy polskich <i>Elżbieta Zawadowska-Kittel</i>	75
Kulturo- i realizm w programach nauczania języka polskiego i niemieckiego jako obcych. Analiza porównawcza <i>Przemysław E. Gębal</i>	105
Authors' biodata	129
Notes for Contributors	133

Editors' Preface

We would like to welcome you to *The Linguistic Academy Journal of Interdisciplinary Language Studies*. It is a new initiative intended to mark the beginning of the second decade of The Linguistic Academy of Warsaw.

This project has been conceived as a reviewed yearly scholarly journal which will cover a cross section of articles on and about languages and cultures. It will be interdisciplinary in nature, covering various aspects of linguistics and applied linguistics, literature, cultural studies, as well as related aspects of history. As it can be seen from this issue, our journal will be characterised by its bilingual nature: articles will be accepted in Polish and English – with abstracts provided in both languages.

In this first issue we have included a selection of articles which, we hope, fulfil these requirements. We open with an article written by Krzysztof Fordoński who discusses the novelist E. M. Forster, and his little known dramatic attempts from the 1930s. The second article offers a Lacanian reading of a less known short story by Forster's contemporary D. H. Lawrence, proposed by Matt Foley. Stuart O'Donnell takes us in his article further back in time to the 16-18th centuries and the early novelistic attempts of Nashe, Behn, and Defoe, discussing the importance of their various paratexts. The fourth article, written by Paweł Wojtas, deals with the medieval poem *Troilus and Criseyde* by Geoffrey Chaucer, focussing on the relations between language and gender. The next paper is, Paweł Hamera's study which delves into the historiography of the Irish Famine. The section in Polish opens with an article by Elżbieta Zawadowska-Kittel, in which she critiques the high-stakes centralised exams within the Polish educational system. This issue ends with Przemysław Gębal's comparative analysis of some Polish and German school curricula viewed through the lens of cultural studies.

The first volume is thus complete but this is where our adventure begins. This volume concentrates almost exclusively on British literature and history. This, however,

is by no means, our plan for the future. We would like to welcome submissions to our second issue dealing also with other literatures and cultures, hoping that *The Linguistic Academy Journal of Interdisciplinary Language Studies* will become a vibrant place for exchange of ideas.

Jo Lewkowicz, Krzysztof Fordoński, Paweł Wojtas

Przedmowa edytorska

Zapraszamy Państwa do lektury *The Linguistic Academy Journal of Interdisciplinary Language Studies* (*Rocznika Naukowego Lingwistycznej Szkoły Wyższej w Warszawie*). Nasze czasopismo to nowa inicjatywa, która ma zaznaczyć początek drugiej dekady działalności Lingwistycznej Szkoły Wyższej w Warszawie.

Niniejszy projekt powstało jako recenzowany rocznik naukowy, który ma obejmować swym zakresem przekrój tematów związanych z językami i kulturami. Naszym zamiarem jest stworzenie pisma interdyscyplinarnego, które obejmować będzie różne aspekty lingwistyki, zarówno teoretycznej jak i stosowanej, literaturę, kulturoznawstwo, jak niektóre aspekty badań historycznych. O czym przekonać się można już w niniejszym numerze, nasze pismo ma charakter bilingwalny, przyjmujemy do druku artykuły w językach polskim i angielskim, w obu wypadkach opatrując je streszczeniami w obu językach.

Pierwszy numer przynosi wybór artykułów zgodnych z powyższymi założeniami. Numer otwiera artykuł pióra Krzysztofa Fordońskiego, zajmujący się twórczością powieściopisarza E. M. Forstera, przedstawiając jego próby twórczości dramatycznej w latach 1930-tych. Drugi artykuł zawiera lacanowskie odczytanie mało znanego opowiadania, współczesnego Forsterowi, D. H. Lawrence'a, zaproponowane przez Matta Foleya. Artykuł Stuarta O'Donnella odnosi się do epoki nieco wcześniejszej i omawia pochodzące z XVI-XVIII wieku przykłady różnorodnych paratekstów zamieszczonych w powieściach Nashe'a, Behn i Defoe. Czwarty artykuł, autorstwa Pawła Wojtasa, skupia się na relacjach między językiem a płcią kulturową w średniowiecznym poemacie *Troilus and Criseyde* Geoffreya Chaucera. Następnie, artykuł Pawła Hamery omawia historiografię Wielkiego Głodu w Irlandii. Część dotyczącą aspektów językowych po polsku otwiera artykuł Elżbiety Zawadowskiej-Kittel, omawiający problemy związane z egzaminami zewnętrznymi w polskim systemie edukacji. Niniejsze wydanie zamyka

analiza porównawcza zagadnień kulturo- i realioznawczych w programach nauczania języka polskiego i niemieckiego jako obcych autorstwa Przemysława Gębała.

Taka jest treść pierwszego numeru naszego pisma, ale to dopiero początek naszej drogi. Niniejszy numer skupia się prawie wyłącznie na literaturze i historii Wysp Brytyjskich. Nie jest to jednak w żadnym wypadku plan, którego zamierzamy się trzymać w przyszłości. Chcielibyśmy gościć na naszych łamach artykuły poświęcone także innym językom, literaturom i kulturom, w nadziei, że *The Linguistic Academy Journal of Interdisciplinary Language Studies (Rocznik Naukowy Lingwistycznej Szkoły Wyższej w Warszawie)* stanie się miejscem żywej wymiany myśli.

Jo Lewkowicz, Krzysztof Fordoński, Paweł Wojtas

Two Minor Dramatic Experiments. Edward Morgan Forster and His Pageants

Krzysztof Fordoński
Lingwistyczna Szkoła Wyższa, Warsaw

ABSTRACT

The article concentrates on two short and little known dramatic texts (pageants) written by E. M. Forster in the late 1930s entitled *The Abinger Pageant* and *England's Pleasant Land*. The introductory part introduces the history of pageant in the early 20th century. The article presents briefly Forster's earlier, mostly unsuccessful, dramatic experiments, analyses the two texts, their staging and the publishing history of the two playlets, as well as their place in Forster's further development as an artist as well as their place in Forsterian criticism. Certain consideration is also given to their musical setting as well as the author's cooperation with the composer Ralph Vaughan Williams.

KEY WORDS: Forster, pageant, dramatic, Williams

ABSTRAKT

Artykuł omawia dwie niewielkie teksty dramatyczne (tzw. pageant) napisane przez E. M. Forstera w drugiej połowie lat 30. XX wieku *The Abinger Pageant* oraz *England's Pleasant Land*. W części wprowadzającej omówiona także została historia pageant (historycznego widowiska plenerowego typowego dla krajów anglosaskich) na początku XX wieku. Artykuł omawia dalej zwięźle wcześniejsze, w większości niezbyt udane, eksperymenty dramatyczne pisarza, zawiera analizę obu tekstów, omawia historię wystawień oraz publikacji obu tekstów, a także ich wpływ na dalszy rozwój twórczości Forstera,

oraz ich miejsce w opracowaniach krytycznych. Omówiona została także współpraca pisarza z autorem muzyki do obu spektakli Ralphem Vaughnem Williamsem.

SŁOWA KLUCZE: Forster, pageant, dramatyczny, Williams

Edward Morgan Forster (1879-1970) is one of the most eminent English writers of the 20th century. His permanent place in the history of literature was ensured by his last novel *A Passage to India* (1924) but also by his earlier works, such as *A Room with a View* (1908), *Howards End* (1910), and *Maurice* (1912/1970). Opera lovers remember Forster as the co-author (with Eric Crozier) of the libretto for the opera *Billy Budd* by Benjamin Britten, based on a short story by Herman Melville.

Forster's oeuvre is not limited to fiction. Before and during the Second World War he gained remarkable popularity due to his essays and radio broadcasts in which he always defended liberal and humanistic values. His essays were published in two volumes entitled *Abinger Harvest* (1936) and *Two Cheers for Democracy* (1951). Forster wrote also numerous essays dealing with the history and culture of the Mediterranean (e.g. those collected in the volume *Pharos and Pharillon*, 1923) and India (*The Hill of Devi*, 1953). He left also a sizeable body of literary criticism of which the best known is *Aspects of the Novel* (1927).

Forster attempted to write for the stage several times in the early days of his career. However, none of these early attempts was successful, few were ever completed, and none staged. In 1907 he wrote an "extravaganza" (in this case meaning a one act play) *The Deceased Wife's Husband*, a playful comment on a recent change in legislation (Furbank 1, 158) which, however minor, influenced the history of his family. In 1909 he started a historical play about St Bridget of Sweden (1303-1373) entitled simply *St Bridget*. Only the first act was ever completed (Furbank 178) which was also the case for quite a few other works from the period (e.g. the unfinished novel *Arctic Summer*) which the writer began while trying to fight off writer's block.

Two years later he completed a contemporary play *The Heart of Bosnia* but he never attempted to get it staged or published (Furbank 199-201). A summary of the play provided by Philip N. Furbank is decidedly off-putting. It is a melodramatic and bloody tale of unrequited love and Balkan revenge combined with a story of perfect male friendship destroyed by a whim of a foolish girl. Forster's posthumous papers include a few other dramatic fragments of equally limited value.

It was only in 1934 that Forster agreed to write for the stage in earnest at the request of his friends. This time, however, he opted for a more low-key, fairly fashionable dramatic genre – the pageant. His play was intended for an amateur troupe from Abinger, a small town in Sussex where Forster had lived with his mother for over a quarter of a century. Profits from the performances were intended to support renovation of the local parish church of St James dating from the 11th century.

In its original meaning of the term pageant was a form typical for English medieval drama, close to mystery cycles. The very term originally defined rather the form of performance than the type of drama. A pageant usually consisted of a number of short scenes performed by actors who in a sort of a procession approached the audience in sequence. In a later version the scenes were performed on platforms which were brought to the main town square (or in front of the church) and after the performance they were removed to make room for the next.

The name derived from Latin ‘pagina’ originally meant specifically such a moveable stage made of a platform. It was only later used to denote the plays presented on such a platform. Cuddon provides the following brief description: “the platform ... was built on wheels and consisted of two rooms: the lower was used as a dressing room, the upper as a stage” (475). However, due to the scarcity of available materials it is impossible to say whether the platforms did in fact always take such an elaborate form.

The cycles were most often presented as a part of Corpus Christi celebrations in the late spring. Most often they depicted the history of the world understood as the history of salvation from the Creation to the Last Judgment told according to the biblical tradition. The literary content was usually minimal often bordering on non-existent. The whole text could consist only of short quotations from the Bible. The performance was expected to impress the audience with beautiful outfits of the actors, rich decorations and props, as well as music.

Pageants disappeared in the 1530s as a result of the Reformation along with all other forms of English religious drama. They were revived four centuries later by Louis Napoleon Parker, “a playwright, part-time composer, and all-around impresario, who launched the boom with his 1905 *Sherbourne Pageant*” (Withington 2, 193) and over the following decades they spread across Great Britain.¹

¹ They found enthusiastic following also on the other side of the Atlantic, see: David Glassberg, *American Historical Pageantry: The Uses of Tradition in the Early Twentieth Century* Chapel Hill: Univ. of North Carolina Press, 1990.

The Parkerian pageant-plays were generally staged over several days in open fields, near monuments, and ruins, with large casts of amateur actors and squads of local writers, composers, musicians, builders, painters, and seamstresses. In structure, the pageants resembled chronicle plays, but the hero of the piece was a provincial town instead of a celebrated saint. Each pageant presented a series of historical episodes linked by prologues and epilogues, narrative and dramatic choruses, musical interludes and long parades. Despite – or probably more accurately, because of – the pageant-play’s particular combination of rote patriotism, recycled literary materials, and often clumsy theatrical amateurism, these productions became widely popular in Britain (Esty 248).

The choice of this particular dramatic form is easily comprehensible, as this “neotraditional genre, the pageant-play referred almost inevitably to rural and antiquarian ideals of Englishness [and it] was refitted to serve as the genre of insular and interclass harmony (Esty 246). This was precisely what Forster intended to achieve through his pageants – an idealized vision of interclass harmony in a perfect rural setting in which the former was seen as a necessary condition of the preservation of the latter.

The Abinger Pageant, “a celebration of the Surrey village in which Forster lived most of his life” (Summers 317) quite obviously follows rather the Parkerian than the medieval pattern in its elaborate theatrical form. Nevertheless, the text retains certain similarities with the medieval tradition. Although the actual performance was quite long, the whole text consists of a mere thirteen pages (Forster 337-349) only a minute part of which is spoken by characters (mainly the Woodman and often off stage) who consequently lack any chance of developing any individual traits. Another part is a collection of traditional songs, and a major part of the text consists of detailed stage directions and descriptions. This structure resulted in a play “lacking in linguistic complexity and figurative depth [which] represents an ideal of village craft rather than professional art” (Esty 257).

The play consists of six episodes which reflect the more important moments from the history of the parish which are largely represented in the form of *tableaux vivants*. The first episode presents Britons, Romans, Saxons, and Normans, ending in the Domesday Survey. The first scene of the second episode takes place during the reign of King John the Lackland. The second scene takes place in 1220 and features twelve pilgrims from Canterbury who have “deviated from the Pilgrims’ Way which runs across the north of the parish” (Forster 340). The pilgrims are “types shown by Chaucer in his *Canterbury Tales*” which is an obvious anachronism as the *Tales* were written a hundred and fifty years later. They sing “Angelus ad Virginem”. This part seems put together from all the most basic clichés of Merrie England.

The third episode entitled “The Hammer Forge” takes the audience back to 1588, the year of the Great Armada, although the subject matter is rather the local iron production flourishing during the Elizabethan age. The fourth episode celebrates the local Evelyn family, the owners of Abinger and Paddington, and the most famous of them John Evelyn (1620-1706) the diarist and writer, author of the treatise *Sylva or a Discourse of Forest Trees* (1664). In the book Evelyn induced people who were to replant the woods which had been destroyed owing to the iron works (Forster 344). This episode also reflects the events of the War of Three Kingdoms, the Commonwealth, and the following Restoration of the Stuart monarchy.

The fifth episode “Smugglers and Other Gentry” which recalls events of the 1760s is divided into two parts: the first recalls the smuggling of alcohol from the continent, while the second a visit paid by Jean-Jacques Rousseau and his mistress Therese Levasseur watching some Morris and country dances. The final episode reflects on the events of the 19th century and the pageant ends with the Epilogue spoken by the Woodman after whose departure “the arena is again occupied by the flock of sheep” (Forster 349).

An important element of both the medieval and the 20th century pageant was music and in this respect *The Abinger Pageant* also sticks to the tradition. The score includes several religious songs, psalms, and hymns, as well as folk songs and dances either composed or adapted by Ralph Vaughan Williams (Kennedy 241). For Vaughan Williams the undertaking was of negligible importance, his participation, however, greatly helped in its success. His biographer Michael Kennedy remarked that although similar performances were often sneered at by the more sophisticated audience it rather seldom happened that the text was written by E. M. Forster and the score composed by Vaughan Williams (241).

Ursula Vaughan Williams claims that the composer arranged and composed several pieces including a “melody he loved (and which he later used in *First Nowell*) ‘Angelus ad Virginem’ and his own composition ‘O how amiable’ which he later published and dedicated to Fanny Farrer” (202). The music was performed by the Band of the 2nd Battalion West Yorkshire Regiment (Prince of Wales’ Own). The composer was very much involved in the preparations for the performance as well as during the rehearsals of the orchestra and intended to conduct it. Yet an accident he had early that summer forced him to hand over the baton to the director and composer David Moule-Evans.

The whole show was produced by Tom Harrison who had been the originator of the idea (Forster 442). The pageant was performed largely by local forces, mostly children,

but also included a sizeable host of local animals such as cows,² horses, sheep, and “positively the smallest pony in Britain” (*The Times*’ anonymous “Special Correspondent” as quoted in Forster 442-443). It was performed twice on 14 and 18 July 1934.

The Abinger Pageant is only a little more than “an episodic celebration of English rural life and a protest against the destruction of the greenwood” (Summers 327) in which Forster adroitly adapted the pattern inherited from Parker to specific local circumstances. It shows Forster’s love for the local community in which he was to live until 1945, his interest in the local or as he would probably call it domestic history, and protection of nature, all issues which had played an important role in his writings previously. Nevertheless, it is of a rather moderate literary merit. Consequently, although it was very well received³ it has never been revived. It was, however, included as an addition in the first volume of Forster’s essays *Abinger Harvest* published in 1936.

Three years after the performance of *The Abinger Pageant*, in the autumn of 1937, the writer and the composer got together once more in a similar undertaking. The title, *England’s Pleasant Land*, echoes a line “England’s green and pleasant land” taken from the poem “And did those feet in ancient time” (also known as “Jerusalem”) by William Blake. The income from this pageant was to benefit the Dorking and Leith Hill District Preservation Society. The main subject was protection of the local rural landscape from being converted by developers (Vaughan Williams 216).

The form chosen by Forster differs from that of his first attempt at a pageant. It is much more theatrical and much more modern at the same time. *England’s Pleasant Land* includes twelve characters. It is typically modern, for example, in that as Forster states in an untitled introduction to the 1940 edition: “the play is not about any particular person” (neither is it about a particular place). Eleven of the characters are “types who are connected in various ways with rural England”, each such “type” is played by the same actor throughout the play. “Their costumes may alter, but their characters [do] not change” (Forster 357). An element retained from the earlier pageant is the twelfth chorus-like character, this time called the Recorder, who does not participate in the events but comments on them and introduces consecutive acts and scenes.

² A programme advertisement reads “Get your milk from the cows that are taking part in the pageant” (Forster 442).

³ „The pageant was well publicized in *The Times*. An article headed “Abinger Pageant/Local History Revised” announced its content and form on 7 July, it was reviewed as “Pageant of Trees/Village Players at Abinger” on Monday 16 July, and finally Forster himself wrote a short letter published as “Pageant of Trees” on 18 July” (note by Elizabeth Heine in: Forster 442).

The pageant consists of a Prologue which takes the audience back to 1066 A.D., the days of the Norman Conquest, and the settling of the land completed with the Domesday Book in 1086. The Prologue is followed by the First Act, entitled "The Enclosures". Its first scene, "Squire George's Difficulty – A.D. 1760" presents the owner of the village being convinced of the profits of enclosures which are put into effect in Scene II. Scene III takes place some seventy years later when the effects of the enclosures are fully felt and lead to the labourers' revolt which ends in bloodshed.

The second act is entitled "The Death Duties". Once more it is introduced by a short speech of the Recorder who introduces us to the final days of the reign of Queen Victoria. Scene I shows a garden party in A.D. 1899 which is "a celebration of Domesday" (Forster 384). The party turns into a confrontation between the labourers and the Old Squire who suddenly dies. The new Squire, Young George, plans to change the situation but his plans come to naught when he is informed that he must pay the death duties (tax on inheritance). The taxes force him to sell the property which as a result is "ripe for development" as the final song of the pageant announces (Forster 399). The pageant ends in an Epilogue spoken by the Recorder which is a plea for preservation of the country.

In its written form this pageant is much closer formally to a regular play with its abundance of dialogues. The pageant elements, however, are still present: we have a number of scenes and processions such as a procession of The Ghosts of the Past which ends Scene I of Act II or a dancing vision of the "developed" countryside called in the text the Pageant of Horrors which ends Scene II of the same act. The latter scene is also an example of scenes the appeal of which combines the visual aspect with dance and songs composed or selected by Vaughan Williams.

Vaughan Williams also took a different approach to his second pageant. As previously, a large part of the score consists of his arrangements of the works of Gustav Holst, William Cole, Mary Couper, and others. Foremost, however, Vaughan Williams used the pageant as a firing ground for his Fifth Symphony; the audience was thus treated to a preview to parts of the scherzo and the prelude. This time it was the composer himself who conducted the Band of the 2nd Bn. The Duke of Cornwall's Light Infantry (Kennedy 257).⁴ The pageant was performed on 9, 14 and 16 July 1938 in Milton Court, county Surrey.

⁴ Elizabeth Heine in her notes to Forster (443) claims, however, that the conductor was A. Young. A probable solution to this riddle is that the pageant was performed thrice within a week; it might have been conducted by two different conductors on different dates.

Critics such as Summers see little difference between the two pageants: “like *The Abinger Pageant* *England’s Pleasant Land* celebrates rural England and pleads for conservation” (354) but this opinion is true only in a very general sense. The handling of the subject matter varies greatly. In *England’s Pleasant Land*

we find no romantic nostalgia, only a biting indignation against the Enclosures and later the Developers, the latter destroying the beauty which, ironically, the former had created. But the play no more confronts the paradox than does *Howards End*. Lamentation and anger never quite fuse in Forster’s work (Cavaliero 178).

England’s Pleasant Land marks for Forster a step towards a more general and abstract presentation of the problems which rural England faced in the early decades of the 20th century.

It is very difficult to speak about the reactions of the audience for whom the text could have been a relatively minor part of the whole pageant machinery. It is quite possible that actually it is a script “which plays better than it reads” (Forster 354) yet both Forster’s pageants

when read as literary texts, they offer a rather weak synthesis of the ideological and libidinal elements that come alive in Forster’s fiction. As participatory village rituals, though, they have the appeal of a communal and spontaneous representation of an entire, cherished way of life (Esty 257).

The final effect of *England’s Pleasant Land* is rather flat and uninspiring for two reasons. The first is the choice of “types” over individual characters. This is in line with the pageant tradition both medieval and Edwardian, and Forster makes the best of these limitations using them as a medium for comic relief e.g. in the dialogues of two female guests opening the first scenes of both acts similar and dissimilar at the same time, reflecting current attitudes to the countryside, or the speeches of Bumble who represents a different view in every scene yet he is fully convinced that he never budges and always stands on the side of the law. However, these theatrical devices stressed by the already mentioned fact that each of the “types” is played by the same actor in every scene, make it impossible to give the characters any psychological depth. The “types” moving within a very loosely depicted reality of “the English countryside” leave the reader rather indifferent to the problem they represent.

The other reason is the very issue which the pageant attempts to tackle. Throughout the play Forster quite cunningly avoids contemplating the other side of the development problem. He concentrates on the country and its inhabitants while the city is initially presented as populated by people too shallow to understand the value of the country and finally as the source of "Horrors of the Present" which invade and destroy it. There is no easy solution to the city-country conflict but from the pageant it seems that Forster's sympathy is exclusive for the countrymen and the countryside while he is oblivious to the horrors of living in an overcrowded city. In effect he submerges the conflict instead of trying to solve it, the resulting vision sadly lacks the irony with which representation of the same conflict was presented in his earlier novels such as *Howards End*.

Forster was apparently quite aware of the shortcomings of his second pageant as he never included it in any of his collections. It was published only once in 1940 by Hogarth Press as a separate pamphlet and reprinted over half a century later in the 10th volume of the Abinger Edition of the Works of E. M. Forster in 1996. Just as *The Abinger Pageant* it has never been revived.

Forster was not the only modern writer who was attracted by the pseudo-medieval form of the pageant. In 1934, the same year when *The Abinger Pageant* was staged, T. S. Eliot wrote and staged a pageant entitled *The Rock*, at the suggestion of the bishop of Chichester, George Bell, and for charitable purposes on behalf of the Forty-Five Churches Fund. For Eliot the experience proved creative enough to make the poet turn towards a completely new career of a playwright, which was to last twenty years.

For Forster the two pageants were apparently merely temporary diversions undertaken for a good cause, excursions into a new literary sphere, from which he returned little moved to his essays, reviews, and radio talks which he continued to write for another thirty years. The pageants gave him, however, valuable experience firstly of writing for a real stage and preparing his own texts for performance through rehearsals, and secondly of cooperation with the first rate composer, Vaughan Williams. The experience proved priceless when he returned to writing for the stage in the late 1940s, invited by Benjamin Britten to write the libretto for a new opera commissioned for the Festival of Britain. The result of their cooperation was *Billy Budd*, the only truly successful and lasting dramatic work of E. M. Forster.

Works cited

- Cavaliero, Glen. *A Reading of E. M. Forster*. London and Basingstoke: The Macmillan Press Ltd., 1979.
- Cuddon, J.A. *A Dictionary of Literary Terms*. Harmondsworth: Penguin Books, 1982.
- Esty, Joshua D. "Amnesia in the Fields: Late Modernism, Late Imperialism, and the English Pageant-Play." *ELH*, Vol. 69, No. 1 (Spring), (2002): 245-276.
- Forster, Edward Morgan. *Abinger Harvest and England's Pleasant Land*. London: Andre Deutsch, 1996.
- Furbank, Philip Nicholas. *E. M. Forster: A Life*. San Diego New York London: Harcourt Brace & Company, 1981.
- Kennedy, Michael. *The Works of Ralph Vaughan Williams*. London: Oxford University Press, 1964.
- Summers, Claude J. *E. M. Forster*. New York: Frederick Ungar Publishing Co., 1983.
- Vaughan Williams, Ursula. *R.V.W. A Biography of Ralph Vaughan Williams*. London: Oxford University Press, 1964.
- Withington, Robert. *English Pageantry: An Historical Outline*. New York: Benjamin Bloom, 1963.

Living with Lawrence's silent ghosts: a Lacanian reading of "Glad Ghosts"

Matt Foley
University of Stirling

ABSTRACT

Living with Lawrence's silent ghosts: a Lacanian reading of "Glad Ghosts" seeks to contribute to the growing scholarly field of Gothic modernisms by reading D.H. Lawrence's long and underappreciated ghost story "Glad Ghosts" (written 1925) through a distinctly theoretical lens. This theoretical framework will call upon Jacques Derrida's notion of the "specter", as put forward in his *Specters of Marx*, Nicolas Abraham and Maria Torok's psychoanalytical "phantom", and Jacques Lacan's theory of the barred subject (\$) and their relationship to *jouissance*. The haunting figured in "Glad Ghosts" cannot be properly elucidated by exploring how it dramatizes the tensions between Derridean spectrality and Abraham and Torok's "phantom", which has become a standard theoretical approach in the wider field of haunting studies. Indeed, these positions must be supplemented by an understanding of how they work for and against some of the fundamental concepts of Lacanian psychoanalysis in order to fully gauge what is at stake in Lawrence's distinctive appropriation of the ghostly. The article's main contention is that Lawrence's staging of haunting, which emphasises the role of the silent ghost, is symptomatic of the Lacanian barred subject's attempt to experience different registers of *jouissance*.

KEYWORDS: D.H. Lawrence, haunting, Lacan, *jouissance*, Gothic

ABSTRAKT

Poniższy artykuł: *Living with Lawrence's silent ghosts: a Lacanian reading of "Glad Ghosts"* ma na celu wzbogacenie prężnej dziedziny naukowej modernizmu gotyckiego poprzez analizę długiego i niedocenionego opowiadania D. H. Lawrence'a pt. "Glad Ghosts" (napisanym w 1925 r.) poprzez pryzmat czysto teoretyczny. Ów szkic teoretyczny oparty jest pojęciem "specter" (widmo) przywołanym przez Jacquesa Derridę w *Specters of Marx*, psychoanalitycznym pojęciem Nicolasa Abraham and Marii Torok „phantom” (fantom), a także teorią zabronionego podmiotu (the barred subject \$) Jacquesa Lacana i ich związkach z konceptem *jouissance*. Nawiedzenie ukazane w "Glad Ghosts" nie może być dostatecznie wyjaśnione poprzez wskazywanie napięć pomiędzy 'spectrality' Derridy a 'phantom' Abrahama i Torok, co stało się standardowym podejściem teoretycznym w dziedzinie studiów gotyckich. Podobne stanowiska muszą być uzupełnione wyjaśnieniem w jaki sposób działają zarówno przeciw jak i w oparciu o fundamentalne założenia psychoanalizy Lacana, aby móc w pełni ocenić co jest na rzeczy w szczególnym zastosowaniu fantomatyczności przez Lawrence'a. Artykuł ma na celu twierdzenie, iż przedstawianie straszenia u Lawrence'a, które uwydatnia rolę cichego ducha, jest charakterystyczne próbie doświadczenia różnych rejestrów *jouissance* lacanowskiego zabronionego podmiotu.

SŁOWA KLUCZE: D.H. Lawrence, nawiedzanie, Lacan, jouissance, Gotyk.

In *The Routledge Companion to the Gothic* Catherine Spooner notes that the curious intersections between the literary modes of the Gothic and modernism have been gathering more and more scholarly attention (38). The essay collections *Gothic Modernisms* (Smith & Wallace) and *Gothic and Modernism* (Riquelme) remain the key academic texts covering the area; however, the field suggests such a wide scope for consideration that many avenues remain to be explored. This article seeks to contribute to this widening scholarly area by reading one of D.H. Lawrence's later ghost stories – "Glad Ghosts" – through a distinctly theoretical lens. This theoretical framework will rely upon a tripartite approach by calling upon Derrida's notion of the 'specter', Abraham and Torok's psychoanalytical 'phantom', and the relationship between Lacan's barred subject (\$) and their experience of *jouissance*, in order to elucidate Lawrence's distinctive appropriation of the ghostly. Recent studies of literary haunting have considered how the tensions be-

tween a Derridean speaking to the ghost and Abraham and Torok's psychoanalytical project to exorcise the transgenerational 'phantom' can explain the persistence of the ghostly in a range of literary works, from neo-Victorian meta-fiction (Arias and Pulham) to the Gothic (Berthin). However, in order to understand what is at stake in Lawrence's appropriation of the master trope of haunting, the two seemingly opposed theoretical standpoints of Derrida and Abraham and Torok need to be further supplemented by a consideration of how they work with and against some of the fundamental categories of Lacanian psychoanalysis. The argument that emerges is that Lawrence's staging of the ghostly in these stories, with its emphasis on a silent haunting that resists symbolisation, is symptomatic of the Lacanian barred subject's attempt to experience different registers of *jouissance*.

In Lacan's ("The Four Fundamental") work the term '*jouissance*' has connotations of pleasure, sexual enjoyment (in French '*jouir*' is slang for 'to come') and pain (281). The final connotation of pain relates to an experience of *jouissance* as being enjoyable only up to a point, after which there is too much: a traumatic overload of *jouissance* occurs in which the subject experiences an excruciating dissonance (in his reading of Lacan, Slavoj Žižek emphasises this traumatic character, 79). The barred subject (\$) cannot therefore be exposed to pure *jouissance* as he or she is separated, in the very act of joining the symbolic order, by a bar that separates them *qua* barred subjects from this overwhelming exposure to the Real. What is crucial, is that in his later work, most notably in *Seminar XX*, Lacan begins to suggest that there is *jouissance* of being, an innate enjoyment that the body of the barred subject experiences that is essentially asexual ("On Feminine Sexuality" 6-7) and is an enjoyment of being itself. This possible enjoyment is one type of *jouissance* that will be considered here. Also, in terms of a more emphatically sexual enjoyment, Lawrence's text emphasises another form of Lacanian *jouissance*. This is a darker, more erotic *jouissance* that the subject knows nothing about, that comes upon the subject from the field of the Other, and is supplementary to phallic *jouissance* (for Lacan this is Woman's *jouissance*, see *On Feminine Sexuality, The Limits of Love and Knowledge 1972-1973*, 73-77). The ghostly emerges in 'Glad Ghosts' when the barred subject pushes the limits of bearable *jouissance* by an encounter with a spectral Other and where, as in the case of Lucy Hale's return as a poltergeist, the dead come to collect a debt of *jouissance* and to reclaim an enjoyment that was kept from them when they were living. These are the terms of the reading that will ultimately follow but first some background work is necessary to shed light on both the origin of "Glad Ghosts" and the current theoretical climate in haunting studies.

Lawrence composed “Glad Ghosts” in late 1925 in response to a request from his long time correspondent and friend Lady Cynthia Asquith who was seeking contributions for her first collection of tales of terror *The Ghost Book* (1926). Lawrence penned ‘Glad Ghosts’ as an initial submission for the collection only for it to be rejected by Asquith on the grounds of it being too lengthy, although some critics suggest that Asquith was put off the story by the uncanny resemblance she bears to the female lead, Carlotta Fell (for a fuller discussion see Ellis 274-77). Lawrence was, in turn, compelled to write another story – “The Rocking Horse Winner” – as an alternative submission for *The Ghost Book* and it was duly accepted by Asquith. This shorter, more psychologically intense story has become the better known of the two works (partly due to a 1949 film adaptation by Anthony Pelissier) though Lawrence, in a letter to his agent Nancy Pearn, describes it only as “spectral enough” (Boulton and Vasey 400) and it is clearly not a ghost story in the traditional sense. While “Glad Ghost” works through several familiar registers of haunting (such as incomplete mourning, spiritualism, and the return of the dead to collect a debt), “The Rocking Horse Winner” suggests a more deeply psychological range with its young protagonist Paul demonstrating symptoms of child psychosis. However, it is “Glad Ghosts” emphasis on a silent haunting, and its handling of different registers of *jouissance*, that will be of interest here.

As mentioned above, theoretical work in recent scholarly studies of haunting has been dominated by readings that predominantly call upon either Derrida’s formulation of the ‘specter’ or Abraham and Torok’s identification of the ‘phantom’. Considering the former first, Derrida is consistently concerned with the ‘specter’ as an agent of ethics. In *Specters of Marx*, he posits that

it is necessary to speak *of the* ghost, and indeed *to the* ghost and *with* it, from the moment that no ethics, no politics, whether revolutionary or not, seems possible and thinkable and *just* that does not recognize in its principles the respect for those others who are no longer or for those other who are not yet *there*, presently living, whether they are already dead or not yet born. (xix)

This emphasis on speaking to the ghost at a time of ontological crisis as a prerequisite to justice is a foundational tenet of Derrida’s larger theoretical project, put forward in his later work, which promotes a continual mourning in the form of a melancholia that is both life-affirming and ethical. In his final interview, as the last survivor of his generation of French post-structuralist theorists, Derrida stresses that his discourse of survival “is

life beyond life, life more than life and... not a discourse of death.... Survival is not simply that which remains but the most intense life possible. I am never more haunted by the necessity of dying than in moments of happiness and joy" ("Learning" 52). Haunting for Derrida is therefore not the horror ridden and clichéd affair that is played upon in popular culture but, instead, is the necessary zero point of building a hauntological ethics of living. In particular, in *Specters of Marx*, there is a consideration of the ghost as an ethical harbinger, as a messiah without a messianism, one that can provide a powerful injunction to "make new" ontology and form a larger Derridean "hauntology" that resists relying upon some of the traditional notions of a metaphysics of presence but also encompasses them ("Specters" 10). It is the spectre's role as a distorting force upon linear temporality, along with how it destabilises the supposed binary oppositions of presence and absence, dead and alive, being and non-being ("Specters" 11) that is also conceptually cognate with Derrida's wider deconstructive project. Crucially, the ghost for Derrida is armed with a spectral voice capable of providing an injunction that any subject following the programme of hauntology is actively obliged to work for or with. The radical Otherness of the spectre gives its spoken injunction the status of a formidable imperative.

In the psychoanalytical work of Nicolas Abraham and Maria Torok, however, a very different ghost is reckoned with and their mission as analysts is to exorcise it from the analysand's unconscious. Their 'phantom' is essentially a liar, a transgenerational form of haunting that protects family secrets and that occurs in the analysand's unconscious, not because of failed mourning, but due to an uncanny knowledge gap in a love object, usually a parent. This 'secret' has been concealed by the parent, or even by generations of a family, due to an original shame, and yet it has been transmitted, unconsciously, to subsequent generations. The phantom "works like a ventriloquist, like a stranger within the subject's own mental topography" (173). Colin Davis has argued that in Abraham and Torok's account, "the ghost imposes a command of ignorance, which is an injunction not to know, not to seek to reveal, and to hide from others, the secret of the encrypted other [While], in Derrida's version the secret precedes any distinction between ignorance and knowledge, and the injunction requires unconditional belief and obedience. By turning the ghost into a figure of the absolute Other, Derrida effectively sidesteps the issue of the truth or falsehood of what it has to say" (83-84).

Thus, what Derrida puts forward is a spectre of ethics whose address is also somehow pre-ethical: an injunction that demands obedience by its nature as radically Other. Whereas, contrary to this unconditional welcoming of the ghost, Abraham and Torok's psychoanalytical programme aims to exorcise the ghost and expose the secret

it withholds. However, “Glad Ghosts” double emphasis on a haunting of silence and registers of *jouissance* renders Lawrence’s appropriation of the ghostly in a way that, while recalling some of their tenets, is ultimately distinct from either of these theoretical lenses. These theories should not be disregarded, as they will be referred to throughout, particularly Derrida, but ultimately it is necessary here to read “Glad Ghosts” through a predominantly Lacanian theoretical lens in order to understand properly the role of the ghostly in the text.

The story is narrated from the perspective of Morier, an isolated, wandering ex-art student who recounts his close friendship with Carlotta Fell who he first met at art school before the outbreak of World War One. Carlotta not only impressed at art school but “she was also a beauty too. Her family was not rich, yet she had come into five hundred a year of her own, when she was just eighteen” (“Glad Ghosts” 615). Her family, if not rich, is aristocratic, of the old guard, and fulfilling her wish to “marry into her own surroundings” (ibid 616), she weds an officer in the Guards’ regiment called Lord Lathkill. Morier does not dislike Lathkill but feels him “already a ghost” (ibid 618), while Lathkill himself fears that his family is cursed by infamous bad luck. This is proved to be horrifically accurate as Carlotta and Lathkill lose all three of their children – their young twin boys in a tragic car accident and their even younger daughter to a sudden illness. After these tragic events, and following a hiatus in their communication, Morier decides to meet Carlotta and visit her and Lathkill at Lathkill’s mother’s family home in Derbyshire. Lady Lathkill is an imposing figure and a spiritualist engaged in a frustrating communication with a spirit named Lucy who is the deceased wife of an ageing Colonel staying in the home. Colonel Hale has remarried but he laments, “I daren’t offend Lucy’s spirit. If I do, I suffer tortures till I’ve made my peace again, till she folds me in her arms. Then I can live. But she won’t let me go near the present Mrs. Hale. I – I – I daren’t go near her” (ibid 632). Thus, initially, Lucy’s haunting is read as a barrier inhibiting the Colonel’s enjoyment.

The narrative climax of ‘Glad Ghosts’ soon follows when the younger generation in the house overcome their previous morbidity, begin to dance, and crucially include the Colonel. Lucy’s spirit quickly presents itself in an attempt to counter Hale’s newly found enjoyment as “from somewhere came two slow thuds, and a sound of drapery moving” (ibid 637). In spite of Lady Lathkill’s interpretation of this movement and noises as the imperative “we must leave this room” (ibid) a sensational shift takes place in terms of narrative control in which her son Lathkill wrestles charge of the party and directly disputes his mother’s orders. He urges the Colonel to keep dancing but the Colonel, awe-

struck with terror, following another ominous crash from the poltergeist, is driven from the room by the ghostly presence. In turn, it seems as if not listening to the injunction of the ghost, in other words disrupting the Derridean insistence upon speaking to and with the ghost, results in an unbearable haunting of terror. However, in spite of this momentary fall out, Lathkill constructs a new reading of Lucy's poltergeist activity and persuades the Colonel into a realisation that he is being haunted by Lucy because together they were, like Lathkill is now, "the ghost of disembodiment" (ibid 645). This explanation allows the Colonel to make peace with Lucy's spirit. Subsequently, as if to affirm the rights of the body, he gestures the act of taking her into his breast, in a way that rereads psychoanalytical introjection as a corporeal act.

In order to understand Lawrence's insistence upon the body as this vehicle of love it is necessary to turn to his theory of psychology. In *Psychoanalysis and the Unconscious* Lawrence dramatically rereads psychoanalysis so as to furnish the term "unconscious" with his own idiosyncratic significations. He maps out a radical physio-psychology by positing that the seat of the unconscious is not situated in a foreclosed region of the mind but in the human chest.

There are now two planes of primary consciousness – the first, the lower, the subjective unconscious, active beneath the diaphragm, and the second upper, object plane, active above the diaphragm, in the breast. Let us realize that the subjective and the objective of the unconscious are not the same as the subjective and the objective of the *mind*. Here we have no concepts to deal with, no static objects in the shape of ideas... We are on straightforward solid ground, there is not abstraction (27).

Lawrence's "philosophy" of psychology is idiosyncratic to say the least and it is beyond the scope of this article to interrogate its main tenets fully. However, what is crucial for current considerations is that "the subjective and the objective of the unconscious are not the same as the subjective and the objective of the *mind*." In turn, there is an emphasis on the body as having its own instinctual plains of experiencing, particularly "the diaphragm" and "the breast", which contain elements of what Lawrence calls "primary consciousness". The action of Hale taking the spirit of Lucy into his chest in "Glad Ghosts", read from this perspective, is therefore a reworking of psychoanalytical introjection to fit the tenets of Lawrence's own theory. Instead of the ego using language as a means to introject and consume loss and exorcise the ghosts of mourning, as is the case in classic psychoanalytical modes of mourning, the ghost is exorcised in this case by a signifying

practice grounded in the body that resists “abstraction”. Hale comes to grips, to put it in Lacanian terms, with his own *jouissance* of being and the act of pulling Lucy into his body constitutes an end to the mourning process through a shift in register from the symbolic to the Real.

In some senses this recalls Lacan’s later works in which he posits that the ideal position for the analysand to be in on completion of analysis is for his *jouissance* to accompany and supplement the symbolic. As Veronique Veroz puts it, “Truth is to be half-spoken, *mi-dite*, a combination of being *qua* *jouissance* – a letter – and being *qua* meaning – a signifier: the symptom as semantic part of the Real, or as real part of the Symbolic...” (131). Veroz’s emphasis on the “letter” here recalls Lacan’s theory of the letter as the closest representative of the Real; his most prominent example of this being the *objet a*. However, Lawrence’s staging of this coming to terms with the ghost, while conceptually cognate with late Lacanian psychoanalysis, does not suggest a complete exorcism of Lucy in the traditional sense of Freud’s normative mourning or Abraham and Torok’s work on the phantom. Instead there is a living with ghosts that recalls the Derridean position on the spectre and yet this does not fulfil the programme Derrida puts forward in *Specters of Marx* fully either. Hale indeed speaks to the ghost of Lucy, through Lathkill as a kind of analytical interpreter, but this speaking to the ghost is not sustainable and reaches a limit at which point there is a shift in register from the symbolic, which has been feeding an imaginary fantasy, to the Real. Hale learns to carry Lucy in his breast and live with the ghost *qua* *jouissance* of being rather than engaging in the continual, symbolic and hauntological speaking to the ghost.

Therefore, while on one hand Lawrence’s coming to terms with *jouissance* works to realign failed mourning, there is also the inverted sense that *only* speaking to the ghost, in a misguided way that forecloses the body, leads to the deadlock of a disembodied melancholia. This recalls Lacan’s essential formulation that “what [does] not come to light in the symbolic, appears in the real” (“Écrits” 324) and the Real “expects nothing from speech” (ibid). In particular, speaking to the ghost *qua* spiritualism is figured in the story as a dangerously symbolic practice that feeds an imaginary fantasy at odds with an objective critique or reading of the ghost’s desire. As a spiritualist, Lady Lathkill works to enforce her own totalitarian desire over the household while prolonging the failed mourning of others. However, there is a pivotal moment that occurs to promote a movement beyond this melancholic deadlock to the rediscovery of *jouissance*: Lathkill usurping of his mother’s power that restricts and stifles the desire of others. Lathkill insists upon the rights of the flesh over a spiritualist mode that restricts and stagnates

desire. After seizing control of the party he rejoices that "the Colonel is happy now the forlorn ghost of Lucy is comforted in his heart". Lathkill now reads that Lucy haunts because, in life, it was the Colonel's "body which had not been good to her" (ibid 647). It is Lathkill's reading of the ghost as collecting a debt of jouissance that promotes an end to the haunting and allows Colonel Hale to live on with Lucy introjected into his body. In turn, Mrs Lathkill *qua* spiritualist in "Glad Ghosts" performs a role that embodies Paul de Man's understanding of prosopopoeia – attributing a fictive voice to the dead that is really a manifestation of the desire of the conduit for this voice, the person who is listening to this supposed voice (for a discussion of reading prosopopoeia in this way see Davis, 112-114). Lathkill, on the other hand, builds a dialogue with Lucy that reads her supposed symbolic debt, her *raison d'être* for haunting, in a more sophisticated manner that in fact reinterprets the debt not as symbolic but as a debt of jouissance.

Lathkill's working through of Hale's mourning is not a completely selfless one. He is compelled to help Hale as he identifies with his predicament: both Lathkill and his wife Carlotta have been caught in a melancholic deadlock, reminiscent of Hale's, since the deaths of their children. They too have been haunted in recent years by a silent ghost of the quotidian: not the ghost of Lucy but another spectral figure that resists naming. However, their failed mourning is also realigned by Lathkill's newly found, manic impetus as he tries to constitute himself once more as a desiring subject. He begins to realign his own mourning with a moment of symbolic suicide. This moment of symbolic suicide *qua* erasure of subjectivity is interlinked with a return to the mother. Lathkill therefore not only rediscovers his desire but in this movement he returns to the mother seemingly flaunting the incest taboo. In a frenzy he suggests to his mother that

...a man has to be in love in his things, the way you ride a horse. Why don't we stay in love that way all our lives? Why do we turn into corpses with consciousness? Oh, mother of my body, thank you for my body, you strange woman with white hair! I don't know much about you, but my body came from you, so thank you, my dear. I shall think of you tonight! (ibid 648).

Here the mother is constituted as a conscious sexual object and yet her primary function remains maternal with Lathkill's assertion first that "my body came from you" and this recalls Lacan's situating of Woman as primarily maternal but also as the object cause of Man's desire ("On Feminine Sexuality" 7). The mother is returned only to then be abjected but this reciprocal motion seems to transform Lathkill from a "corpse with

consciousness” into a vital, desiring subject. The final, strange promise of the passage, where Lathkill cries that he will think of his mother tonight, places the remainder of the story in the thematic realm of the sexual and the prohibited. It is in this space that the Lathkills’ ghost of the quotidian haunts. Indeed, in spite of the cessation of Lucy’s haunting, this other ghost remains to haunt the Lathkill’s home and Carlotta and Lathkill consistently suggest that it will be drawn to Morier: It is implied that the ghost will visit Morier one late evening with sexual purpose.

Lathkill urges Morier to welcome this ghost of the quotidian if it should visit his room during the night, after the fire in his room has been extinguished, suggesting that the ghost can somehow replace the warmth of the fire by satiating sexual desire. However, what is crucial is the emphasis upon the ghost as silent:

There, your fire has died down. But it’s a nice room! I hope our ghost will come to you. I think she will. Don’t speak to her. It makes her go away. She, too, is a ghost of silence. We talk far too much. But now I am going to be silent too, and a ghost of silence (ibid 648-49).

This is an invitation to relate to the ghost as neither a psychoanalytical ‘phantom’ nor a Derridean spectre: there is neither an exorcism of the ghost as symptom nor a speaking to the ghost. However, by reading it through the lens of Lacanian psychoanalysis, what is at stake can be understood more clearly. By having the ghost remain silent Lawrence suggests a primal communication with the spectral through the flesh, something that perhaps pre-dates language, and is furthermore suggestive of a primacy of communication that is neither ethical nor fully accessible to the barred subject. We are perhaps here dealing with a communication from the objective and subjective consciousnesses that Lawrence outlines in *Psychoanalysis and the Unconscious*. Once more, this ghost is interlinked with the barred subject’s experience of jouissance, specifically where the “bar” that prohibits the subject from experiencing the impossible pain of jouissance is subject to slippage.

This sense of the encounter with the ghost as a return to a state before the constitution of the barred subject is highlighted in Morier’s account of the ghostly encounter itself. There is at work an intermingling of fantasy and maternal womb imagery:

I must have gone far, far down the intricate galleries of sleep, to the very heart of the world. For I now know I passed on beyond the strata of images and words, beyond the

iron veins of memory, and even the jewel of rest, to sink in the final dark like a fish, dumb, soundless, and imageless, yet alive and swimming.

And at the very core of the deep night the ghost came to me, at the heart of the ocean of oblivion, which is also the heart of life. Beyond hearing, or even knowledge of contact, I met her and knew her. How I know it I don't know. Yet I know it with eyeless, wingless knowledge. (ibid.649)

In reading this descent into a womb-like space of consciousness which is "beyond the strata of images and words" and which signifies "a final dark" and yet allows Morier to feel "alive and swimming" there is something unfathomable here – clear even in his later uncertainty of whether the presence is a ghost, a vision, or a woman – and Morier has the feeling of knowing but not knowing – what Nicolas Abraham calls a "nescience" ("The Intermission" 188). One explanation for this dark experience of *jouissance* is that Morier's object of desire is foreclosed in the symbolic order as taboo. The ghost is the distorted figure of the illegitimate desire for the mother, something foregrounded in Lathkill's earlier strange speech of rebellion to his mother which culminates in the perverse, "I shall think of you tonight!" So, this privileging of the body and the instinctual over phantasmatic love carries with it a prohibited and veiled return to the original maternal object of desire; this can only be recalled as a spectre, as something not fully there, and so not engendering a lethal threat to the adult subject. It allows the subject to flirt with bar that separates it from impossible and painful *jouissance* and, in turn, leads to a sexual experience that is both intense and unknowable. In Lacanian terms, this the *jouissance* of the Other S(A).

"Glad Ghosts" therefore follows a tripartite approach to dealing with haunting so as to realign failed mourning. Firstly, Mrs. Lathkill is the channeller who "speaks to the ghost" on the pretence of having the privileged power of the spiritualist. Such a power is conceived of as being a supernatural ability to communicate with the dead but in a private discourse that the living cannot hear. In turn, Lady Lathkill is conversing with a personal other and misreads Lucy's proclamations, *qua* poltergeist activity, that are articulations of the debt of *jouissance* that she has come to collect. Mrs. Lathkill employs, albeit with Hale's initial complicity, an impersonal Derridean speaking to the ghost in what should be a personal haunting for Colonel Hale. Her son, however, when he seizes the role of interpreter, and here we move onto psychoanalytical ground, interprets the symptom in a more complex way and constructs a case history, albeit a brief one, that is primarily focused upon experiences of *jouissance*. The second stage in Lawrence's "living with the

ghost” therefore presents itself in Lathkill’s more complex reading of the ghost’s desires and how this relates to unfulfilled demands that were known but unknowns, nesciences of sorts, in the Hales’ marriage. Lucy does not actively mislead, as Abraham and Torok’s ‘phantom’ may do, and she even retains the Derridean status of the ghost to be lived with in a haunting that affirms life in the present, although speaking to the ghost in the symbolic does reach a limit for Lawrence. In turn, a living with a ‘silent’ ghost is put forward in the third stage of haunting figured in the story – the living with the Lathkills’ persistent ghost of the quotidian. This is the ghost of *jouissance* par excellence: it extends the bearable *jouissance* of the barred subject by veiling and yet representing the prohibited maternal object of desire. This experience of *jouissance* is so radical that it cannot be properly recalled, the barred subject knows nothing about its origin, and it is the ghost’s status as a being radically outside of any traditional ontological understanding that allows it to stand in for this tabooed return of prohibited desire. Thus, “Glad Ghosts” illustrates that the ghostly manifests itself, either darkly from the field of the Other or due to unsuccessful mourning, as a symptom of the barred subject’s experience of different registers of Lacanian *jouissance*.

Works Cited

- Abraham, Nicolas. ‘Notes on the Phantom: A Complement to Freud’s Metapsychology.’
Abraham, Nicolas and Maria Torok. *The Shell and The Kernel: volume 1*. Ed. Nicholas Rand 1994. Chicago. University Press, 1994. 171-176.
- . “The Intermission of “Truth””. Abraham, Nicolas and Maria Torok. *The Shell and The Kernel: volume 1*. Ed. Nicholas Rand 1994. Chicago. University Press, 1994, 187-190.
- Arias, Rosario and Patricia Pulham. *Haunting and Spectrality in Neo-Victorian Fiction*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2010.
- Berthin, Christine. *Gothic Hauntings: Melancholy Crypts and Textual Ghosts*. London: Palgrave Macmillan, 2010.
- Boulton, James and Lindeth Vasey. *The Letters of D.H. Lawrence: Volume V, March 1924 – March 1927*. Cambridge: University Press, 1989.
- Davis, Colin. *Haunted Subjects: Deconstruction, Psychoanalysis and the Return of the Dead*. Palgrave MacMillan: Basingstoke, 2007.
- Derrida, Jacques. *Specters of Marx: The State of Debt, the Work of Mourning, & the New International*. London: Routledge, 1994.

- . *Learning to Live Finally: The Last Interview*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2007.
- Ellis, David. *D.H. Lawrence: Dying Game 1922-1930*. Cambridge: University Press, 1998.
- Lacan, Jacques. *The Four Fundamental Concepts of Psychoanalysis*. London: Penguin, 1979.
- . *On Feminine Sexuality, The Limits of Love and Knowledge 1972-1973*. New York: W.W. Norton & Company, Inc, 1999.
- . *Écrits*. New York: W.W. Norton & Company, Inc, 2007.
- Lawrence, D. H. 'Glad Ghosts'. *The Collected Short Stories of D.H. Lawrence*. London: Book Club Associates, 1975. 615-651.
- . *Psychoanalysis and the Unconscious and Fantasia of the Unconscious*. Cambridge: University Press, 2004.
- Riquelme, John Paul. *Gothic and Modernism: Essaying Dark Literary Modernity*. Baltimore: The John Hopkins University Press, 2008.
- Smith, Andrew and Jeff Wallace. *Gothic Modernisms*. London: Palgrave Publishers Ltd, 2001.
- Spooner, Catherine and Emma McEvoy. *The Routledge Companion to Gothic*. London: Routledge, 2007.
- Voruz, Veronique. "Acephalic Litter as a Phallic Letter". *Re-inventing the Symptom*. Ed. Luke Thurston. New York: Other Press, 2002. 111-140.
- Zizek, Slavoj. *How to Read Lacan*. London: Granta Publications, 2006.



Prefatory Matters: Prefaces, Readers and the Evolution of the Novel in Nashe, Behn and Defoe

Stuart O'Donnell
University of Stirling

ABSTRACT

Throughout literary history writers have attempted to control the meaning, and influence the reception, of their books, as well as define their own role in society as 'authors', through prefaces, introductions and other forms of paratextual material. The various paratexts attached to Thomas Nashe's *The Unfortunate Traveller* (1594), Aphra Behn's *Oroonoko, or the History of the Royal Slave* (1688) and Daniel Defoe's *Moll Flanders* (1722) each reveal much about the different literary worlds into which these authors were attempting to place their books. The various Dedications, Introductions and Prefaces to these texts share, to varying degrees, similar concerns about how the ensuing book should be interpreted, and about its place in the literary-cultural world of its day. They also display an acute awareness of the literary history, traditions and conventions within which the book is working, or, to be more precise, against which it is working. More specifically, the prefatory material attached to each of these texts sheds light on the rise of the novel in literary history. This paper will attempt to create a literary-historical trajectory, through the close reading of the paratexts attached to these three key texts in the history of the novel, in order to trace the evolution of the novel into the distinctive artistic form, and mass-market commodity, we recognize today.

KEYWORDS: Paratexts, Novel (evolution of), Authorial self-representation, Literary History, Literary Marketplace

ABSTRAKT

Od początku historii literatury pisarze próbowali kontrolować znaczenie swych powieści, wpływać na ich odbiór krytyczny, jak również określać swą rolę w społeczeństwie jako 'autorów', poprzez przedmowy, wstępy czy inne gatunki paratekstowe. Owe różne parateksty zastosowane w *The Unfortunate Traveller* (1594) Thomasa Nashe, *Oroonoko, or the History of the Royal Slave* (1688) Aphry Behn i *Moll Flanders* (1722) Daniela Defoe prezentują różne realia literackie, w których autorzy próbowali usytuować swoje powieści. Dedykacje, Wstępy i Przedmowy do tekstów przywiązują w różnym stopniu podobną wagę do tego w jaki sposób poszczególne powieści mają być zinterpretowane, jak i do ich miejsca w świecie kulturalno- literackim swej epoki. Pokazują one również wyraźną świadomość historii literackiej, tradycji czy konwencji, w których dana powieść działa, a raczej, przeciwko którym działa. W szczególności, przedmowa, którą tekst jest opatrzony, rzuca światło na rozwój powieści w historii literackiej.

Poniższy artykuł ma na celu odtworzenie trajektorii literacko-historycznej w oparciu o analizę paratekstów wspomnianych trzech tekstów w kontekście historii powieści, w celu ujęcia ewolucji powieści jako gatunku literackiego w niezależną formę artystyczną, jak również produkt rynku masowego, którego współcześnie jesteśmy świadkami.

SŁOWA KLUCZE: Paratekst, powieść (ewolucja), autoprezentacja autorska, historia literacka, rynek literacki.

In his 'Editor's Advertisement' to *The Book of Prefaces* Alasdair Gray asserts that there are:

few great writers [who] have not placed before one of their books a verbal doorstep to help readers leave the ground they usually walk on and allow them a glimpse of the interior. Prefaces are advertisements and challenges. They usually indicate the kind of reader the book was written to please, the kind of satisfaction it aims to give. (Gray 7)

In short, prefaces entice the reader into the fictional world of the book by allowing them a glimpse into its 'interior'; they are nets with which to catch and pull in appropriate readers. However, these 'verbal doorsteps' do not only draw in and position the reader in relation to the world of the book, but also position the book itself in relation to the wider world. Indeed, prefatory material may also allow the reader a glimpse of the

exterior world of the author, the world in which he/she is attempting to place and position their book.

Thomas Nashe's *The Unfortunate Traveller* (1594), Aphra Behn's *Oroonoko, or the History of the Royal Slave* (1688) and Daniel Defoe's *Moll Flanders* (1722) each feature prefatory material which does exactly this. The various Dedications, Introductions and Prefaces to these texts share, to varying degrees, similar concerns about how the ensuing book should be interpreted, and about its place in the literary-cultural world of its day. They also display an acute awareness of the literary traditions and conventions within which the book is working, or, to be more precise, against which it is working. More specifically, the prefatory material attached to these texts sheds light on the simultaneous rise of the novel as an artistic form and as a market commodity. Nashe's, Behn's and Defoe's prefatory authorial inscriptions provide a picture of the cultural shifts, and the artistic and moral concerns, which attended this evolutionary process, namely: the decline of literary patronage in the face of mass-market publishing, the evolution of the novel as a distinct form in literary history, and the resultant cultural anxiety about the moral/social influence of this increasingly dominant new mode.

Before going any further it may be useful to clearly establish the different forms that prefatory material may take. Gray classifies a preface as any of the following:

any beginning entitled PREFACE, PROLOGUE, PROHEME, INTRODUCTION, INTRODUCTORY, APOLOGY, DESIGN, FOREWORD or ADVERTISEMENT, [as well as] a few opening lines or paragraphs which are not labeled but prepare the reader for the following without being essential to it. I also include some dedicatory epistles that make a political statement. (Gray 7)

Thus, although dedications are not quite the same as prefaces, they should still be considered as prefatory material, particularly when they make some sort of 'statement' – be it literary, cultural, social or indeed 'political'.

Nashe's *The Unfortunate Traveller* begins with the customary Dedicatory Epistle to a literary patron. This is then followed by an authorial, or editorial, Introduction to the story-proper, a first-person memoir-type narrative. This double prefacing of the narrative has both a structural and a satirical purpose. At the structural level it creates what Jorge Luis Borges describes in his playful essay 'Partial Magic in the *Quixote*' as a 'gradation' of fictional realities (see Borges 228-231); that is, stepping stones which lead the reader from the Dedication, which is written from the real world by the real author to the

real Earl of Southampton, to the Introduction by the more shadowy 'editor' figure who introduces the supposedly 'real' memoir of Jack Wilton, and then finally into the fictional world of the story proper.

The Dedication leaves the reader in little doubt that it is Nashe himself who is responsible for the ensuing text: 'By divers of my good friends have I been dealt with to employ my dull pen in this kind, it being a clean different vein from other my former courses of writing' (251). He likewise asserts that he is 'not altogether Fame's outcast' (252); that is, he is already a famous writer. He thus firmly establishes himself as the author of 'this fantastical treatise' (251). However, the reader is then confronted with 'The Introduction to the Dapper Monsieur Pages of the Court' (252-254), in which the fiction is created that Jack Wilton, supposedly a real personage, has passed his memoir to a pseudo-Nashe editor-figure to publish for the amusement of Jack's fellow pages. This Introduction ends with the editor ordering 'Every man of you take your places, and hear Jack Wilton tell his own tale' (254). In short, Jack and his memoir are presented as 'real'. The 'editor' is merely the middleman in the narrative transaction.

This clearly contradicts the Dedication, in which Nashe himself clearly takes credit as author of the text. However, this seemingly contradictory prefatory material actually makes sense from a structural point of view. The Introduction prepares Nashe's readers for the ensuing narrative; it is, to repeat Gray's phrase, a 'verbal doorstep to help [them] leave the ground they usually walk on and allow them a glimpse of the interior'. When the 'editor' declares that 'a proper fellow page of yours, called Jack Wilton, by me commends him unto you, and hath bequeathed for waste paper here amongst you certain pages of his misfortunes' (252-253), he is not merely addressing the book's supposed audience, Jack's fellow 'pages of the court', but also evoking, for the general reader, the kind of milieu in which Jack himself moves. He even gives his readers (who, of course, should not be confused with Jack's readers) a little foretaste of Jack's mentality when he passes on a message from him to his fellow pages:

every one of you after the perusing of this pamphlet is to provide him with a case of poniards, that if you come in company with any man which shall dispraise it or speak against it, you may cry '*Sic respondeo*', and give him the stockado. (253)

He likewise makes use of gambling terms, such as 'mumchance' (252) and 'ames-ace' (253), as well as some decidedly coarse language, 'printers are mad whoresons' (253), and rather earthy similes, 'weather-beaten, like a black head with grey hairs...mangy

at the toes, like an ape about the mouth' (253), all in order to convey a sense of Jack's language to his readers. This sense that the Introduction is preparing the ground, getting the reader in the right frame of mind for the ensuing narrative, is reinforced when the 'editor' declares that:

Many special grave articles more had I to give you in charge [from Jack]...Only let this suffice for a taste to the text and a bit to pull on a good wit with, as a rasher on the coals is to pull on a cup of wine. (254)

The reader is thus moved from the real world of the Dedication to the interior fictional world of the Memoir via the intermediate fictional world of the Introduction, in which the editor gives a 'taste' of Jack's voice and general character, specifically in order to prepare readers for the ensuing narrative.

However, the relationship between the 'Dedication' and 'Introduction' also operates on another, more antagonistic, level. In her article, 'Authorial Self-Consciousness in Nashe's *Unfortunate Traveller*' (2005), Wendy Hyman argues that the imagined audience of 'dapper pages' evoked in the Introduction 'form a counterpoint to the lordly audience' (Hyman 3-4) of the Dedication. Via Jack's plea to his fellow pages (as passed on by Nashe's 'editor') to 'give the stockado' to any who 'dispraise' (253) his book, 'the commoners as well as the lords are given a very active role in whether Nashe will be "outlandish Chronicler" more' (Hyman 3). Although the Introduction, with its address to the imagined 'pages of the court', is, as mentioned above, a literary device, it nevertheless, in Hyman's words, playfully 'signals Nashe's keen awareness of literature as commodity...[and] registers a precocious turn away from the patronage system and toward the emerging public literary marketplace' (Hyman 3). Even Jack himself addresses his target market, which apparently consists of all 'those who will pay money enough to peruse [his] story' (254).

Moreover, in the Dedication itself Nashe openly questions the 'blind custom methodical antiquity hath thrust upon us, to dedicate such books as we publish to one great man or other' (251), and subsequently rather overdoes his praise of Southampton, even to the point of parody:

Incomprehensible is the heighth of your spirit, both in heroical resolution and matters of conceit. Unretrievably perisheth that book whatsoever to waste paper, which on the diamond rock of your judgement disasterly chanceth to be shipwrecked [etc, etc]. (251-252)

It seems that Nashe is somewhat vexed at the fact that without his patron's 'authorized commendation' his book will never 'grow to the world's good liking' (252). His commendation of his Lordship's 'large-spreading branch of renown, from whence these my idle leaves seek to derive their whole nourishing' (252) is, at best, grudging.

Thus Nashe's double prefacing of the main narrative is both inward and outward-looking. Through it he not only prepares the reader for the ensuing text by providing them with a 'verbal doorstep' (the Introduction) from the real world of the Dedication to the fictional world of the Memoir, but also challenges the convention of literary patronage by anticipating the time when, as Ian Watt argues in *The Rise of the Novel*, 'the writer's primary aim [will] no longer [be] to satisfy the standards of patrons and the literary elite' (Watt 56), but to satisfy the needs of the literary marketplace. It seems then that Nashe is not only positioning the reader in relation to his text, but also the text itself in relation to the world.

His challenge to the patronage system could certainly be viewed as a key moment in the early development of the novel. Watt argues that the eventual transfer of 'literature from the control of patronage [to] the control of the marketplace', in the early eighteenth-century, 'made possible the remarkable independence of Defoe and Richardson from the classical critical tradition, which was an indispensable condition of their literary achievement' (Watt 55-56). In short, the emergence of the new novel form is directly related to the shift away from patronage to the relative freedom of the literary marketplace. By the beginning of the eighteenth century, as Ian Probyn points out, 'the author, the bookseller, and the book-buying public formed a new entrepreneurial nexus against the traditional custodians of cultural identity: the patron, the patrician, and the priest' (Probyn 12). Nashe's attack on literary patronage in the late sixteenth century certainly seems to foreshadow this later revolution in publishing, which would help facilitate the rise of the novel.

Yet nearly a hundred years later Aphra Behn, in *Oroonoko*, was still obliged to adhere to the convention of patronage. However, like Nashe before her, Behn critiques the custom in her 'Epistle Dedicatory to Lord Maitland', albeit with rather more tact than the combative Elizabethan, by questioning the practice whereby books are judged by the 'wit of the patron':

My Lord, since the world is grown so nice and critical upon dedications, and will needs be judging the book by the wit of the patron, we ought, with a great deal of circumspection, to choose a person against whom there can be no exception; and whose wit and worth truly merits all that one is capable of saying upon that occasion. (3)

Admittedly, Behn's subsequent praise of Lord Maitland, a fellow Catholic and favourite of James II (in her introduction to the Penguin edition Janet Todd reveals that Behn wrote 'political propaganda on behalf of Charles II and his brother James II' (Todd xv)), is not quite as equivocal as Nashe's commendation of Southampton:

You hoard no one perfection, but lay it out in the glorious service of your religion and country, to both of which you are a necessary honour. They both want such supporters, and it is only men of so elevated parts and fine knowledge, such noble principles of loyalty and religion this nation sighs for. Where is it amongst our nobility we shall find so great a champion for the Catholic Church? (4)

Given her political and religious allegiances, we can assume that these compliments, though rather overblown – she later compares Maitland and his wife to that '*beautiful pair in paradise*' (5) – are yet largely sincere. Maitland's literary credentials (he would later translate Virgil's *Aeneid*) may likewise have attracted Behn to him as a patron (indeed, she also praises his reading of '*innumerable volumes of books*' (4)).

However, all this praise is rather self-serving, since, as she asserts at the start of the Dedication, the world will 'judge [her] book by the wit of [her] patron' (3). Fortunately for her, she has a rather accomplished one. Of course, whatever she really thinks of Maitland it is clearly in her interest to lavishly praise him. Yet this does not negate her initial unease that the fate of her book depends on him. Like Nashe's 'idle leaves [which must] derive their whole nourishing' from Southampton's 'large-spreading branch of renown' (252), the '*humble fruits* [Behn's] *industry produces* [must be lain at the] *feet*' (5) of Maitland if they are not simply to wither away. The patronage system is thus still coming between the author and the reading public. It is perhaps significant that Behn had already been a victim of this system. As William Warner points out, she had been 'pushed away from writing for the theatre and toward the market in printed books' in the first place by the 'decline of royal patronage' (Warner 46-47) for the former. She was thus presumably aware of the vagaries of literary patronage by the time she came to write her 'Dedicatory Epistle' to Maitland.

Just over 40 years later Daniel Defoe will dispense with the need for a dedication in his novel *Moll Flanders* as a result of what Ian Watt describes as the 'steady decline of literary patronage' (Watt 52). It certainly seems that the cracks in this system can be traced back through Behn to Nashe. At any rate, by the early eighteenth century successful writers like Samuel Richardson and Defoe will no longer need to 'use dedications

to seek the “protection” of recognised cultural authorities, but instead will accept the rigorous independence the market imposes upon [them]’ (Warner 203). However, the new market-driven book industry raises new concerns for authors, particularly around hierarchies of genre (that is, the positioning of the novel in relation to earlier genres, such as the romance), and the moral/social purpose of the increasingly popular novel in society. Defoe deals with these issues in his ‘Preface’ to *Moll Flanders*, as does Behn in her prefatory material to *Oroonoko*.

Behn is particularly concerned with the question of genre, specifically with the distinction between ‘romance’ and ‘true history’. Her title-page announces that her story is ‘A True History’ of a ‘Royal Slave’, a claim which she is keen to reinforce, both in her ‘Dedictory Epistle’, and in the opening paragraphs of the story proper. Although not labelled as prefatory material, the first few paragraphs of the story yet ‘prepare the reader for the following without being essential to it’ (Gray 7), and thus, as Alasdair Gray argues, should be viewed as prefatory. The author-narrator here assures her readers that the ‘history of this royal slave’ is no mere fanciful entertainment; Oroonoko is certainly not a ‘feigned hero’ created by her ‘fancy’ (Behn 9). On the contrary, she ‘is relating the truth...there being enough of reality to support it and to render it diverting without the addition of invention’ (9). Although the phrase ‘enough of reality’ may jump out at the attentive reader as rather undermining her claim to historicity, she nonetheless goes on to assert that ‘I was myself an eye-witness to a great part of what you will find here set down; and what I could not be witness of I received from the mouth of the chief actor in this history’ (9). She thus claims to be giving the history of a real personage, whom she has actually met, and whom has told her his story (that is, the bits she did not witness herself).

These claims of historical authenticity echo those already made in the Dedication:

This is the true story of a man gallant enough to merit your [Maitland’s] protection ...The royal slave I had the honour to know in my travels to the other world...If there be anything that seems romantic, I beseech your Lordship to consider, these countries do, in all things, so differ from ours that they produce inconceivable wonders; at least they appear so to us because new and strange. What I have mentioned I have taken care should be truth, let the critical reader judge as he pleases. (5)

Thus, anything which seems ‘romantic’ can simply be put down to cultural difference; the ‘inconceivable wonders’ are only so because they are ‘new and strange’. Behn’s dismissal of ‘romantic’ elements in favour of ‘true history’ should perhaps be understood in

its literary-historical context. In his book *The Origins of the English Novel* Michael McKeon argues that print culture, from the late sixteenth century onwards:

helps 'periodize' romance as a 'medieval' production, as that which the present age – the framing counterpoint of the classical past – defines itself against. Medieval romance, in which the antecedents of our 'history' and 'romance' coexist...becomes 'medieval romance', the product of an earlier period and increasingly the locus of strictly 'romance' elements that have been separated out from the documentary objectivity of history and of print. (McKeon 45).

The pseudo-Behn narrator is certainly keen to characterize her narrative as true and objective history, as opposed to fanciful romance; after all, she herself was an 'eye-witness' (9) to most of the events she narrates. However, as McKeon notes, the 'claim to historicity' routinely exploited 'techniques of authentication by first-hand and documentary witnesses' (McKeon 47). Likewise, her defence that the 'inconceivable wonders' in her narrative are only so because they are 'new and strange' (a phrase which she uses both in the Dedication (5) and in the second paragraph of the story-proper (9)) is a common one in seventeenth century discourse, in which:

the old claim that a story is "strange but true" subtly modulates into something more like the paradoxical formula "strange, therefore true". The fact of "strangeness" or "newness" ceases, that is, to be a liability to empirical truth-telling, and becomes instead an attestation in its support. (McKeon 47)

This 'strange, therefore true' formula fits in nicely with Behn's defence of the more romantic elements in her narrative. Of course, she is describing an alien culture to her readers, so they will presumably expect a certain amount of strangeness.

Thus, Behn is keen to differentiate her 'true history' from fanciful 'romance'. However, as McKeon argues, the 'pronounced claim to historicity [made] through the posture of autobiographical memoir, secret history, or authenticated document', all techniques very much in vogue during the Restoration period (certainly, Behn uses elements from all these modes in *Oroonoko*), tend to 'orchestrate the collision between "history" and "romance" so listlessly as to assert very little, or evince no formal self-consciousness whatsoever' (McKeon 60). Indeed, as Paul Salzman points out, 'Behn is working within a series of conventions which do not distinguish between romance and realism in this

way... *Oroonoko* treats its protagonist as a character in a heroic romance' (Salzman 314), while simultaneously presenting him as a real historical personage. For instance, in the extravagantly grotesque and improbably protracted description, of Oroonoko's torture and execution, Behn very much leaves historical realism behind:

He had learned to take tobacco, and when he was assured he should die, he desired they would give him a pipe in his mouth, ready lighted which they did, and the executioner came and first cut off his members and threw them into the fire. After that, with an ill-favoured knife, they cut his ears and his nose, and burned them; he still smoked on, as if nothing had touched him. Then they hacked off one of his arms, and still he bore up, and held his pipe. (76)

Oroonoko's Roman-like heroism in the face of death strikes one as decidedly incongruous with Behn's claims of historicity. It also clashes somewhat with her attempt to establish a realistic, albeit 'new and strange', setting for her story. It certainly seems that, as Salzman argues, she is 'aware of the popularity of both the elevated hero of romance, and the detailed description of setting, and so puts both devices to good use' (Salzman 314).

Thus, despite her claims to the contrary, Behn makes use of decidedly romantic elements in her narrative. So then what is the purpose of her rejection of romance? McKeon argues that this tendency turns on the contemporary valorization of empirical truth:

In seventeenth century prose narrative, verisimilitude and the claim to historicity are incompatible...Verisimilitude will prevail, but only in the long run and only as the reformulated doctrine of 'realism'...the claim to historicity and its more extreme negation of 'romance' are preferable: they are a far more direct and immediate reflection of empirical and sceptical epistemology. (McKeon 53)

Behn certainly sets her book up in 'an oppositional relationship with romance', yet it fails to reach the level of realism expected in a modern novel: in Probyn's words, 'the defining characteristic of [the early to mid-eighteenth century] novel is a recognizable, familiar, and contemporary reality' (Probyn 2). Behn's 'new and strange' narrative fails to provide this, or at least not so rigorously as the likes of Defoe and Richardson will for their readers. Yet her vigorous rejection of 'romance' in her prefatory material nevertheless signals the shift towards realism. *Oroonoko* could thus be viewed as a mid-point between the 'romance' and the modern, realistic novel.

In his 'Preface' to *Moll Flanders* Defoe (or, to be more precise, a pseudo-Defoe editor-figure) likewise concerns himself with the question of literary genre and authenticity:

The World is so taken up of late with Novels and Romances, that it will be hard for a private History to be taken for Genuine, where the Names and other Circumstances of the Person are concealed, and on this Account we must be content to leave the Reader to pass his own Opinion upon the ensuing Sheets, and take it just as he pleases. (1)

Defoe here differentiates between the 'private History' he is presenting to his readers and 'Novels and Romances'. His emphasis on the former may reflect the growing belief that 'individual experience' should be viewed as 'the ultimate arbiter of reality' (Watt 14). Indeed, as Watt argues, Defoe's 'subordination of the plot to the pattern of autobiographical memoir is as defiant an assertion of the primacy of individual experience in the novel as Descartes's *cogito, ergo sum* [I think, therefore I am] was in philosophy' (Watt 15). However, his assertion that he is presenting a 'private History', and not merely a novel or (God forbid) a romance, also reflects anxiety around the association of the term 'novel' with such writers as Behn. As Probyn points out: 'the problem confronting the first wave of novelists, in the early eighteenth century, was of disassociation and redefinition of the form itself' (Probyn 3); in short, the novel had an image problem, which had to be addressed. William Warner argues that the object of early 'antinovel discourse was quite precise – namely, seventeenth century romances and novellas of continental origin, as well as the "novels" and "secret histories" written by Behn [and others]' (Warner 4), which, it was assumed, were mainly read by women, and purely as entertainment. As discussed above, *Oroonoko* contains a good deal of rather fanciful 'romance'. Writers like Defoe were now aiming for a purer form of realism than the likes of Behn aspired to in the previous century. Novel-writing was becoming a serious business, in every sense of the word.

Thus, Defoe sets up a new hierarchy of genre, at the top of which he places the 'private History' as the most 'Genuine' (1) mode. Behn's fiction has been relegated to the level of mere romance, the very mode she tried so hard to disassociate herself from. Yet, rather interestingly, Defoe leaves it up to the reader to decide if the 'ensuing Sheets' are really 'Genuine' (1), just as Behn, in her Dedication, had earlier challenged the 'critical reader' to 'judge' whether the ensuing narrative was the 'truth' (5). However, Defoe demands even more from his readers than Behn. In his 'Preface' he asserts that:

this Work is chiefly recommended to those who know how to Read it, and how to make good Uses of it, which the Story all along recommends to them; so it is to be hop'd that such Readers will be much more pleas'd with the Moral, than the Fable; with the Application, than with the Relation, and with the End of the Writer, than with the Life of the Person written of. (2)

Defoe here emphasizes the role of the reader in extracting the utilitarian 'Moral' from his text – which, of course, 'the Story all along recommends to them' – rather than simply enjoying the 'Fable' on its own account. He goes on to recommend his book 'to the Reader as a Work from every part of which something may be learned' (4). In short, his book is intended to have a didactic purpose; it is not merely entertainment.

This assertion is particularly significant at this point in the history of the novel. Warner argues that attention was increasingly being directed toward 'the psychology of response and the moral and pedagogical uses of novel reading', a trend which was a direct consequence of 'the conservative reaction against any novel reading for entertainment' (9). Ronald Paulson likewise points out that 'the early novel was created in an age when moral justification was still necessary, and the description of everyday life for its own sake was considered frivolous' (18). Of course, this moral justification is particularly important if you are presenting the life of a woman 'who was born in Newgate...was Twelve Year a Whore, five Times a Wife (whereof once to her own Brother), Twelve Year a Thief etc, etc', as Defoe's title-page announces of Moll. As Warner notes, 'any who would defend novels [including those going under the name of 'private History'] had to...respond to the accusation that they were corrupting their enthusiastic readers' (Warner 4).

Defoe actually goes even further than this by suggesting that anyone who merely enjoys reading his book, whilst failing to find the many morals, is already corrupt:

It is suggested there cannot be the same Life, the Same Brightness and Beauty, in relating the penitent Part, as is in the criminal Part: If there be any Truth in that Suggestion, I must be allow'd to say, 'tis because there is not the same taste and relish in the Reading, and indeed it is too true that the difference lyes not in the real worth of the Subject so much as in the Gust and Palate of the Reader. (2)

Defoe, through his 'editor' – who also assures his readers he has cut out 'some of the vicious parts' of Moll's memoir, and 'very much shortn'd several other parts' in order to

‘put it into a Dress fit to be seen’ (1-2) – thus rids himself of any potential blame for publishing the memoir by arguing that if you, the reader, enjoy reading the ‘criminal Part’ more than the ‘penitent Part’ it says more about you than him. Indeed, he asserts that ‘none can, without being guilty of manifest Injustice, cast any Reproach upon [the book], or upon our Design in publishing it’ (3). Thus, through his ‘editor’s Preface’ Defoe not only attempts to position his readers in relation to his book, by suggesting to them how it should be read, but also, by disassociating it from the fanciful ‘novels’ of the previous century and setting it up as a purely didactic text, tries to position it in the wider literary and social world of his day.

Thus, the various Dedications and Prefaces of Nashe, Behn and Defoe not only provide windows into the worlds of their texts, but also into the literary and social worlds in which they were attempting to place and position their books. They also shed light on the rise of the novel, as a distinct literary form, in society. Nashe’s double prefacing of *The Unfortunate Traveller* serves both a structural and a satirical purpose; it is both inward and outward-looking. It not only prepares the reader for the ensuing text but also critiques the literary culture within which the book must be placed. Likewise, in *Oroonoko*, Behn questions the custom whereby the success or otherwise of her book depends on the ‘wit of the patron’ (3). Nashe and Behn’s unease with the patronage system anticipates its later decline in the face of the increasingly dominant literary marketplace, a process which, as Watt argues, helps facilitate the rise of the novel. Indeed, by the early eighteenth century Defoe will feel no need to attach a dedication to *Moll Flanders*. Behn and Defoe also concern themselves with questions of authenticity and genre. Indeed, through their prefatory authorial inscriptions one can trace the move away from Romance to the modern, realistic novel. Defoe also deals with the position and purpose of the novel in society. In his ‘Preface’ he argues that his book is not merely an entertaining story, but a text with a clear didactic purpose, in order, it seems, to defend himself and his book against the growing moral censure of the now thriving novel form. It seems then that the various Dedications and Prefaces attached to each of these books are not merely ‘verbal doorsteps’ into the respective fictional worlds, but revolving doors between them and the literary-cultural/social worlds from which each writer was working. Through these doors we can get a glimpse of how the novel evolved into the distinctive artistic form, and mass-market commodity, we recognize today.

Works Cited

- Behn, Aphra. *Oroonoko or the History of the Royal Slave*, ed. by Janet Todd London: Penguin, 2003.
- Borges, Jorges Luis. 'Partial Magic in the *Quixote*', in *Labyrinths: Selected Stories and Other Writings*, trans. by James E. Irby, London: Penguin, 1960: 228-231.
- Defoe, Daniel. *Moll Flanders* (1722), Ed. by G.A. Starr, Oxford World's Classics, Oxford: Oxford University Press, 1998.
- Gray, Alasdair. 'Editor's Advertisement', in *The Book of Prefaces*, ed. by Alasdair Gray, London and New York: Bloomsbury, 2000.
- Hyman, Wendy. 'Authorial Self-Consciousness in Nashe's *Unfortunate Traveller*', 2005, <<http://geocities.com/winderkampf/nash1.htm>>
- McKeon, Michael. *The Origins of the English Novel, 1600-1740*, Baltimore and London: Johns Hopkins University Press, 1987.
- Nashe, Thomas. *The Unfortunate Traveller*, ed. by J.B. Stearne, London: Penguin, 1985.
- Paulson, Ronald. *Satire and the Novel in Eighteenth Century England*, New Haven: Yale University Press, 1968.
- Probyn, Ian. *English Fiction of the Eighteenth Century, 1700-1789*, London and New York: Longman, 1987.
- Salzman, Paul. *English Prose Fiction, 1558-1700: A Critical History*, Oxford: Clarendon Press, 1985.
- Todd, Janet. 'Introduction' to *Oroonoko, or the History of the Royal Slave*. Ed. Janet Todd, London: Penguin, 2003.
- Warner, William B. *Licensing Entertainment: The Elevation of Novel Reading in Britain, 1684-1750*, Berkeley and London: University of California Press, 1998.
- Watt, Ian. *The Rise of the Novel: Studies in Defoe, Richardson and Fielding* (1957), London: Pimlico, 2000.

Writer or the Written? Remarks on Gender and Language in Geoffrey Chaucer's *Troilus and Criseyde*

Paweł Wojtas
Lingwistyczna Szkoła Wyższa, Warsaw

ABSTRACT

The purpose of this paper is to situate Criseyde, the protagonist of Geoffrey Chaucer's medieval romance *Troilus and Criseyde*, in the medieval model of phallogentric society and establish to what extent she is dominated by men, and how far she can act autonomously by organizing independently her own female economy, given that she is caught up in the medieval gendered metaphysics of writing. The questions of male dominance will be subjected to both literal and allegorical representations of writing. Since this aspect of writing is deeply ingrained in the story through the prolific letter-production of the protagonists – which has been interrogated by Sarah Stanbury ("Womens letter's" 280), who goes as far as to hail the poem an "epistolary romance" – this article will seek to expose the ways in which writing serves as a powerful manipulative mechanism of patriarchal dominance in the medieval courtly love tradition. I will also elaborate on the aspects of narration testifying to deliberate alterations of the original story, namely Boccaccio's *Ill Fostrato*.

KEYWORDS: Chaucer, writing, femininity, phallogentrism, silence, the Other.

ABSTRAKT

Celem artykułu jest usytuowanie Kresydy, bohaterki średniowiecznego romansu rycerskiego Geoffrey'a Chaucer'a pt. *Troilus and Criseyde*, w modelu średniowiecznego

społeczeństwa fallocentrycznego. Po drugie, jest nim ustalenie w jaki sposób Kresyda jako kobieta jest zdominowana przez mężczyzn, a w jakim stopniu potrafi działać autonomicznie poprzez manifestowanie własnej kobiecości. Należy przy tym wziąć pod uwagę fakt, że bohaterka jest 'uwięziona' w średniowiecznej metafizyce pisania. Kwestie męskiej dominacji będą zestawione z dosłownymi jaki i alegorycznymi egzemplifikacjami pisania. Ponieważ czynność pisania jest wyraźnie obecna w dziele poprzez motywy epistolarne (Sarah Stanbury określiła nawet utwór jako 'romans epistolarny') ("Womens letter's" 280), artykuł ma na celu także ukazanie sposobów, za pomocą których pisanie pojmowane jako proces służy mechanizmom utrwalania struktur dominacji patriarchalnej w średniowiecznej tradycji 'courtly love'. Zostaną również omówione procesy narracyjne, uwydatniające elementy świadczące o alternatywnej reinterpretacji znanej historii Troilus and Criseyde przez Chaucera (wzorowanej na Ill Fostrato Boccaccia).

SŁOWA KLUCZE: Chaucer, pisanie, kobiecość, fallocentryzm, cisza, Inny/a.

"Her behavior and her voice constrained, she becomes the text itself, written on rather than writing her own destiny." (Pugh and Weisl 117)

Since Ferdinand de Saussure laid the foundations of the study of linguistics, the multi-layered quality of writing has become a focal point of structuralist and post-structuralist philosophy. In his *Doubling the Point* J.M. Coetzee underscores that writing has become irreducible to the function of unidirectional automaton of thought, but at the same time reciprocated a performative agency upon the writer him/herself: "Writing reveals to you what you wanted to say in the first place. In fact it sometimes constructs what you want or wanted to say... That is the sense in which one can say that writing writes us." (Coetzee 18). Accordingly, writing does not only reflect the thought, but also alters it in the active process of writing. Writing as an active event is essentially performative, yet simultaneously involves inextricably intertwined in the written text interpretative processes through reading, and this reciprocal relation of reading and writing, interpretation and translation, reception and response, render the author as much the writer of the text as him/herself being written by it.

Through the investigation of the concept of 'supplement' (introduced by Jean Jacques Rousseau) Jacques Derrida in his *Of Grammatology* pinpoints the destructive, parasitic authority of writing over speech and thought, identified by the philosopher as the view of writing within western metaphysics. 'Supplement' according to Derrida supplies the deficient original body, but at the same time supplants it, being thus complete in itself. Thus writing which is to supply the body of speech becomes in this instance its 'dangerous supplement' which substitutes speech. The very theory of the contagious qualities of writing lends validity to the analysis of *Troilus and Criseyde*, where writing assumes a profound significance in male-female relations as well as in the intralinguistic matters of gender. Just as thought is subject to distortion due to a rigid corset of language as a supplement (the written language in particular), gendered writing as a historically consolidated cultural phenomenon exposes implicit linguistic processes, resulting in (often involuntary) misogyny or misandry at the semantic level. Such unintentional misogyny consolidated in language on the speaker's or writer's part, serves as a supplement and supplants the author's original intention. In fact, the subject of the gendered metaphysics of writing traces back to the Middle Ages, which is observable in the literary convention of the courtly love tradition. With this in mind, the two suggested supplements of western metaphysics, that is gender and writing, will be inextricably the focal points of my investigation of feminine literacy of the Middle Ages.

Medieval philosophy and theology associated feminity with the notion of the 'carnal', therefore (with reference to language) the literal, and 'spiritual' Word was to belong, by the same token, to the realm of masculinity. Hence, the monopoly for creative writing as a performance of skill, wit, spirituality was inextricably bound up with masculinity, as opposed to feminine carnality and fickleness (Cox 9). Indeed, women were offered little opportunity to demonstrate their writing proficiency, since feminine 'carnal' letters had to be (as shown later in this paper) mistrusted by a dominant masculine judgment.

In accordance with the mainstream poststructuralist approach, the author (along with his authorial intention) is supposed to 'die'. Namely, in W.K. Wimsatt's *The Intentional Fallacy* and R. Barthes' *The Death of the Author* the theorists state that the author ought not to be treated as an undisputed source of uniform meaning of the text. However, does the author's gender die with him or her? With this in mind, Carolyn Dinshaw states: "Love, sex, gender and literary activity are intimately, metaphorically related in the Middle Ages. ... In fact, literary activity as it is represented in Chaucer is always, I believe, a gendered activity." (15) In fact, in Chaucer's *Troilus* a manifestly masculine account (an overwhelming male-characters' narration, which injures potential feminine autonomy)

ornamented with the festival of allegorical phallic representations, dangerously reduces its female protagonist Criseyde to a passive pawn on a male chessboard, played with, instead of playing her own game; ‘written on’, as opposed to ‘writing’ by herself.

Where in the poem does the author leave room for Criseyde ‘the writer’? Is her intellectual province merely limited to the image generated by men? If it be so, she is an artifact of phallogentric hegemony, never independent since looked at through a masculine prism and conceived of through her relationship to men. If otherwise, how can oppressed Criseyde verify her autonomy? Is it perhaps not what Criseyde does not speak that shouts loudest? Or is it conceivably the silence of the narrator, gamely washing his hands of textual authority and creativity that conveys more than the text attempts to?

And of his song naught only the sentence, As writ myn auctor called Lollius, but plainly, save oure tonges difference ... (1.395-96).

I make bold to give not only the gist of his song (as my author called Lollius, writes), but in full, save for the difference in our languages.” (9-10).

Finally, how can silence recuperate the protagonist from the stigma of ‘the written’? Having elaborated on the questions posited, the ensuing assumptions will be to establish not only the position of women, but first and foremost to expose the ways language and writing serve to ascertain the inferiority of women in the phallogentric medieval culture.

However, before the stated problems are scrutinized, a short synopsis of the long poem in question should be rendered as a backdrop for the arguments as well as to assure maximum readability.

The long poem’s main plot revolves around the Siege of Troy. Criseyde, the daughter of Calchas who betrayed the Trojans to support the Greeks, stays in Troy unaided and vulnerable. She suddenly becomes an object of Troilus’ (a young Trojan warrior) desire, who manages to win Criseyde’s favours thanks to the help of her uncle Pandarus. Criseyde’s father anticipating the destruction of Troy organizes an exchange of prisoners to save his daughter and take her away from Troy. Criseyde, assures Troilus she would return shortly, yet once she realizes the return is impossible, she yields to the courtships of Diomedes betraying Troilus. When Troilus finds a brooch, which he presented Criseyde back in Troy, pinned to Diomedes’ armour he becomes heartbroken and attempts to take revenge on him, yet is killed by Achilles. The last scene depicts Troilus’ ascension during which he resignedly comments on the futility of life. Chaucer’s *Troilus and Criseyde*

was modelled on Boccaccio's *Ill Fostrato* and later rewritten by Shakespeare in his verse drama *Troilus and Cressida*. Chaucer's version is apparently the least misogynistic, and the most determined to recuperate the reputedly 'fickle' female protagonist.

The Manipulative Writing

Manifestly, writing a letter becomes the first nexus in the chain of Pandarus' subterfuge, aimed at persuading Criseyde to reciprocate Troilus' desire, leading to the lovers' sexual consummation:

Towchyng thi lettre, thou art wys ynough:
I woot thow nylt it dygneliche endite,
As make it with thise argumentes tough;
Ne scryvenyssh or craftyly thou it write;
Biblotte it with thi teris ek a lite;
And if thow write a goodly word al softe,
Though it be good, reherce it not to ofte. (2. 1023-2)

Regarding your letter – you're smart enough. I know you won't write it with haughty airs, showing off, or being argumentative; and nor should you write it like some secretary, or artfully. Blot it with your tears a bit, too! And if you write some fine and very tender word, even if it's good, don't repeat it too often! (42)

Letter writing appears to assume a profound significance in Pandarus' conspiratorial stratagem. The contriver's agency in the quoted fragment is not merely limited to encouraging Troilus to write the letter to Criseyde, but he also audaciously imposes a scrupulous stylistic technique of letter writing upon Troilus. The fact that Troilus is encouraged to simplify the letter and adjust its eloquence to a female reader (which is implicitly misogynistic) evinces a substantial degree of male manipulation. The letter is expected to be not merely a means of communication between the correspondents, but an executor of Pandarus' calculated stratagem.

Furthermore, fetishizing the letter by way of a medieval custom of tear blotting, emphasizes the manipulative deliberation of Pandarus, which entails Criseyde's invitation to take pity on Troilus. In the medieval courtly love tradition the custom of a woman taking pity on a man in heterosexual relations does not merely function as a gesture

of sympathy, but is to alleviate the pain of the person in love, which is commensurate with reciprocating sexual desire or love. Therefore, the deliberate structural scheming of the letter testifies to manipulative inclinations of the writers, whose contrivance inevitably pushes Criseyde into the whirlwind of phallogentric domination.

Writing becomes an insignia of male authority, and Criseyde is expected to succumb to the masculine primacy. At this point, through the depreciation of the female reader, Pandarus commits his first blunder. The deliberate simplification of the letter combined with his earlier misogynistic remark: “Forthi hire wit to serven wol I fonde” (2.273) [So I’ll try and adapt what I say to her intelligence.] (28) – impudently thrust Criseyde into the medieval stereotypical mould of female intellectual inferiority to men.

The ‘carnalization’ of Troilus’ feeling, realized through the letter writing, is superficially to communicate the affection of the writer, but in effect the undertaking harbingers a tacit responsibility of reciprocity imposed on Criseyde, who is manifestly deterred by the plotters’ conduct:

Gan for to change, and seyde, ‘Scrit ne bille,
For love of God, that toucheth swich matere,
Ne bryng me noon; and also, uncle deere,
To myn estat have more reward, I preye,
Than to his lust! What sholde I more seye? (2. 1131-34)
Refuse it naught’, quod he, and hente hire faste,
And in hire bosom the lettre down he thraste. (2. 1154-55)

For the love of God, don’t bring me any letter or anything in writing that relates to such matter! And also, dear uncle, I beg you, do have more regard to my position than to his pleasure! What more should I say?

...don’t refuse it-! And [Pandarus] caught hold of her firmly and thrust the letter down in her bosom... (44)

Criseyde’s refusal to read the letter, followed by her subsequent refusal to answer it in writing: “For trewely I nyl no lettre write.” (2. 1161) [I won’t write any letter] (44) proclaims that she does not necessarily wish to avoid speaking to Troilus as such, she does, however, evade *written* dialogue for some reason. Pandarus and Criseyde’s conversation testifies to their mutual awareness of the pertinence of writing, as the more persistently Criseyde refuses to answer the letter, the more coercive Pandarus grows. As it happens,

the oppressor becomes as impertinent in his urging as to resort to thrusting the letter into Criseyde's bosom.

Criseyde, as a woman, a widow, the daughter of a traitor, is entirely aware of her susceptibility to social inhibitions as well as public condemnation. Yet, it may at first appear perplexing that writing causes such an acute anxiety for Criseyde. Yet, it is not writing *per se*, about which she is agitated, since she affirms her literacy by declaring: "Ye, for I kan so writen." (2. 1205), as particularly letter-writing – "And ek I noot what I sholde to hym seye." (2. 1206). [Well, yes I could write ... and yet I don't know what I should say to him.] (45).

Socially constrained as a woman, she is accordingly inhibited as a writer, which the narrator signals by emblematically providing a third person synopsis of Criseyde's letter to Troilus, as opposed to a reliable first person account:

[...] but holden hym in honde
 She nolde nought, ne make hireselven bonde
 In love; but as his suster, hym to plese,
 She wolde ay fayn to doon his herte an ese. (2. 1222-25)

She thanked him for all his good intentions towards her, but she would not play him along with false promises, nor make herself a slave to love; but, to please him she would gladly comfort him as sister. (46)

The letter exposes a flagrant incongruity between male and female writing in *Troilus and Criseyde*. Whereas the male protagonists perform strategic, hence manipulative, writing, the writing of Criseyde defensively sketches her feminine milieu. Compromise is a requisite for her to keep a safe distance from phallic intrusion, and the infringement on her private fortress coerces Criseyde to negotiate with the oppressors (Stanbury, "Womens Letter's" 279). The negotiation is therefore the only possible means to defer the inevitable infringement of the female protagonist's private enclave by the manipulators. As a literate person she is reluctant to write back to Troilus not because of her inability to write letters as such, but because she senses the utter futility of negotiating with its reader. Therefore, as a writer she is careful not to undermine masculine authority on the one hand, and let her female territory become occupied by intruders on the other. Accordingly, in order not to get entangled in the phallogocentric *cul-de-sac*, Criseyde has to take up the battle she has got involuntarily caught up in: "It nedeth me ful sleighly for to pleie." (2. 462) [I need to play a very sly game] (31).

Criseyde is undoubtedly an exceedingly vigilant reader of Pandarus' scheme. Therefore, if phallic imposition, expressed in Troilus' asking for pity as well as fetishistic ornamentations of his letter, testify to the rhetorical aspirations of masculine writing, feminine passivity produces successful female *readers*. Criseyde's potential does not lie in riposte, but in the ability to defend against, negotiate, understand, *read* men; that is to say, her attack is realized in defense.

Troilus the Doubter

Troilus as a reader, on the other hand, displays a glaring ignorance and distrust of female letters. Criseyde's written assertions will always be either mistrusted or misinterpreted:

So thorough this lettre which that she hym sente
Encrescen gan desir, of which he brente. (2.1336-37)

But in hire lettre made she swich festes,
That wonder was, and swerth she loveth hym best,
Of which he fond but botmeles bihestes. (5. 1429-1431)

This Troilus this letter thoughte al strangue. (5. 1632)

So this letter that she sent him served to increase the desire that was burning him. (48)

But in her letter she paid such compliments that it was most surprising, and swore she loved him best – in which he found only groundless promises. (146)

Troilus thought this letter very distant. (149)

Troilus proves to be an emblematic 'male' reader, as his interpretation of female writing is adjusted to his narcissistic ambitions. The feminine *text* is therefore subjugated to 'meaning' (attributed in the Middle Ages to masculinity), which offers no opportunity for dialogue, due to its inherent solipsism (Dinshaw 33). Therefore, on account of his inability to read like a woman, Troilus egotistically fits Criseyde's writing into the stencil of his own male comprehension. His interpretation of Criseyde's letters is by no means objective and unbiased, since he reads only whatever he wants to read. Criseyde's sisterly

consolation: “[B]ut as his suster, hym to plese” erroneously evokes an insatiable “desir”, whereas on further occasions Criseyde’s assurances of faithfulness are received as false promises.

Criseyde has no license to write like a man. Her aspiration to produce persuasive, rhetorical writing is likely to become rapidly depreciated by Troilus’ solipsistic criticism. Criseyde, however, appears to be aware of masculine socially constructed reading ‘autism’ as well distortions of meaning brought about by (written) language which is registered in her concluding statement:

I darn at, ther I am, wel letters make,
Ne nevere yet ne koude I wel endite.
Ek gret effect men write in place lite;
Th’entente is al, and nat the lettres space.” (5. 1627-30)

I dare not write letters where I am, and I have never been good at putting things in writing. And things of great consequence are written in few words – the intention in everything, and not the length of the letter. (149)

Just as Criseyde mistrusts writing, which distorts pure intention, Troilus is reluctant to welcome Criseyde’s “entente”, which becomes buried in the solipsistic masculine meaning, and thus strips Troilus of the potential to read like woman.

Dinshaw, however, observes that Troilus to some extent actually reads like a woman to some extent on account of his recognition of the singularity of woman as the *Other* (30). Yet, the very acknowledgement of feminine *otherness* juxtaposed with his tacit approval of social inequality, realized in his assent to condone male patriarchy, implies that Troilus might in fact work part-time as a reader-like-woman, yet his full-time employment is inherently secured by masculine reading inclinations.

Hermetic Textuality

Furthermore, *Troilus and Criseyde* displays a complex stratification of writing, which signals inescapability of the female protagonist from textual slavery. Not only is she ‘written’ into her dependence upon male protectorate, but she also becomes a diagram of her own inevitable destiny; as if to say, she “struggles to stand outside her own text” (Evans 95). Although the reader is notified in advance about the outcome of the story by the

narrator (in Book 1), it is bewildering that Criseyde herself evinces the flashes of predictability of her fate:

Alas, of me, unto the worldes ende,
Shal neyther ben ywriten nor ysonge
No good word... (5. 1058-60)

Alas, no good word shall either be written or sung about me until the end of the world... (139)

Chaucer therefore allows a slight degree of irony by making Criseyde conversant with her destiny. In truth, the aspect of Criseyde's inevitable destiny, which insistently promises her eventual infidelity, is intermittently signaled within the plot. The reader witnesses a chain of metaleptic pointers, realized in the premonitions or dreams of the characters, gradually translating Criseyde into the fate that is to come to fruition:

And as she slep, anonright tho hire mettre
How that an eagle, fethered whit as bon,
Under hire brest his longe clawes sette,
And out hire herte he rente, and that anon,
And dide his herte into hire brest to gon –
Of which she nought agroos, ne nothing
smerte. (2. 925 – 31)

And as soon as she slept, she dreamed that an eagle, with feathers as white as bone, fixed his long claws under her breast and suddenly tore out her heart, and put his own into her breast – at which she was neither frightened nor felt any pain... (40)

Criseyde's dream is pivotal because it induces her to reciprocate Troilus' love. Yet a crucial question arises: does the dream serve as another mark of inevitable destiny, or is it merely an unconscious stimulus that compels her to love Troilus? The former should corroborate the postulate that Criseyde literally subsists as a written text stripped of authorial autonomy; the text which, since incapable of writing itself, becomes itself written. Otherwise, it is Criseyde who writes her destiny, and who craftily liberalizes her economy of choice. This economy is, however, insistently hindered by both carnal and metalinguistic writing which evinces itself as "male fantasies at both the private and the public level." (Margherita 262).

The dream cannot elude its phallic repercussions, whose image acts as a palpable allegory of sexual harassment. Seemingly, since assailed, she becomes inscribed in her vulnerability and subjection to phallic tyranny, yet paradoxically it is also herself who writes at the same time. Indeed, the urge to manage her own private space seems to be a priority for Criseyde, as further on in the poem she corroborates her claustrophilic propensity by shutting herself off in a chamber from Pandarus's invigilation in order to read Troilus' letter: "And streght into hire chamber gan she gon; ... Ful pryvely this lettre for to rede." (2. 1173, 1176) (And went straight to her own room ... to read this letter very privately) (45). Male intrusion develops in the protagonist an exigency to organize her own hermetic dominion immune to phallic imposition. The eagle does perform grotesque physical abuse, yet due to the fact that "she nought agroos, ne nothing smerte", Criseyde gives permission for the incursion. Therefore, the successful management of the textuality she has been inscribed in comprises her natural defense mechanism, that is to say, the ability to write her own text as opposed to it being written.

The most apparent endeavor to translate Criseyde into 'written word' is contained in Cassandra's prophecy auguring Criseyde's betrayal of Troilus:

This Diomedes hire herte hath, and she his –
 Weep if thou wilt, or lef, for out of doute,
 This Diomedes is inne, and thou art oute. (5. 1517-19)

Diomedes has her heart, and she his. Weep if you will, or leave off, for, without a doubt, this Diomedes's in, and you are out! (147)

By invoking the story of Thebes, Cassandra lends verisimilitude to her prophecy. The invocation, as a hint of Criseyde's future misdemeanor, enslaves Criseyde in the story both symbolically and literally. Functioning as the potential fulfillment of the actual written story, Criseyde becomes already sold to the written, which inevitably defies the singularity of the protagonist. With regard to the latter, Derek Attridge investigates in depth the notion of 'singularity', which evinces itself as difference from other subjects, and can be stipulated only through idiosyncratic reception and production, as opposed to general, culturally predetermined norms (63).

It cannot be univocally stated whether Criseyde's lot is indeed sold in advance to destiny, or if it is conditional on a logical sequence of cause and effect. Like the dream haunting Criseyde, which eventually influences her resolution to love Troilus, Cassandra's prophecy does not fulfill itself without human intervention. According to Joseph

Graydon, Criseyde does not remain uninformed about Cassandra's knowledge of the affair (168). Criseyde's obsessive self-consciousness, intertwined with the fear of "wicked speche" (5.1610) (wicked talk) (149) and social censure, causes her to revile Troilus' indiscretion concerning the matter which could potentially result in the exposure of the affair and thus put her reputation in jeopardy. This is the apprehension of social condemnation which might contribute to prevent sociophobic Criseyde from returning to Troy. This theory would undoubtedly free Criseyde from the manacles of dependency on the inevitable destiny and, as suggested above, of the written word.

Incorporeal Criseyde

Criseyde becomes successively relegated to the realization of others' imagination throughout the poem:

Gan for to like hire mevyng and hire chere,
Which somdel deignous was, for she let falle
Hire look a lite aside in swich manere,
Ascaunces, 'What, may I nat stonden here?'
And after that hir lokyng gan she lighte,
That nevere thoughte hym seen so good a syghte. (1.291-94)

Troilus was simply wonderfully well pleased with the way she moved with her manner, which was somehow haughty, for she let fall a sidelong glance, as if to say: 'What! May I not stand here?' After that her look brightened, so that it seemed to him he had never seen so fine a sight. (8)

Significantly, the assertive remark: "[M]ay I nat stonden here?" does not belong to Criseyde's utterance, but comprises a third person account of Troilus's fancy. The ambiguous 'ascaunces' (as if to say) merely indicates Troilus' imaginary projection of the occurrence, rather than its actual realization, as well as renders the exclamation a made-up, narcissistically conditioned male interpretation of 'deignous mevyng' (Stanbury, "The Lover's Gaze" 231).

The scarcity of Criseyde's first person accounts in the poem turns her into a *ghost up to a point*, never fully embodied since breathing by means of the respirator of others' imagination rather than by the lungs of individual singular expression. Not without reason

was the expression: 'up to a point' italicized, since Criseyde's corporal presence in the text cannot be relinquished. Nor should the epithet 'ghost' be conceived of merely metaphorically, as it remains astounding how much is done to conceal Criseyde's corporeality in the vision of male protagonists.

Jacques Lacan, for instance, affirms that woman in the courtly love tradition does not exist at all, in view of the fact that female *raison d'être* is apprehended in the imaginary narcissistic projection of men (145). Therefore, the singularity of woman from the masculine perspective comes to be discerned only when female corporeality is renounced for allegory. Only woman as logos can epitomize the desirable *objet petit a* (which is Lacan's neologism introduced in his psychoanalytic theory), that is the cause of desire, because carnality strips woman (as the *Other*) of her inaccessibility. A ready access to the *Other* would render it no longer inaccessible; no longer desirable; no longer *other*.

With this in mind, Criseyde becomes a figment of Troilus's imagination, anamorphically adjusted to masculine narcissistic fancy, and thus hyperbolized to the sublime:

Thus gan he make a mirour of his mynde
 In which he saugh al holly hire figure,
 And that he we koude in his herte fynde,
 It was to hym a right good aventure
 To love swich oon, (1. 365-9)

So he began to make a mirror of his mind, in which he saw her person completely. He could certainly find it in his heart to grant that it was a great good fortune to love such a good one... (9)

Troilus as the reader of Criseyde's 'figure' perceives her the way he wishes her to be, not necessarily the way she actually is. The passage displays conspicuous dynamics of visual projection. Having been 'photographed' by Troilus's gaze, her image is stored in the 'mirour of his mynde', where it lingers independent of the burden of carnality, vulnerable to mnemonic plasticity. This time it is memory that gives vent to the masculine urge to tame feminine instability, which constitutes a significant infringement on female autonomy. Similarly, Stanbury ("The Lover's Gaze") elaborates on medieval optical theory and claims the human eye fulfills both a receptive and performative function, hence the use of optical nomenclature "eyebeam", "visual rays" or "projection".

Inscribed in Troilus's memory, Criseyde's image becomes 'processed' to fit his subjective inclinations. Again, imprisoned in the claustrophobic memory of Troilus, Criseyde

falls victim to the yoke of masculine manipulation. Hence, she is no longer herself, but the *Other* which Troilus expects her to be. Troilus yearns to obtain the *Other* by a process of the renunciation of the carnal and investment in the spiritual. Body as the accessible carnal self remains to be no longer attractive, therefore memory turns out to be a convenient laboratory to fathom the unfathomable, to create the image of the object of desire as it *ought to be*, in order to meet the standards of the sublime *Other*.

Devil's Advocate

Whilst reading the poem, the reader might become justifiably perplexed by two somehow ethically contradicting factors: firstly, Criseyde will betray Troilus, secondly, the narrator defends Criseyde nonetheless. The singularity of the poem partly consists in the fact that the narrator plays devil's advocate by trying to rehabilitate Criseyde and perhaps protect her from the "wikked speche" (neither Boccaccio's nor Shakespeare's counterparts of the story attempt to defend Criseyde to the same extent). The narrator apparently sets himself a much more ambitious goal than to merely faithfully recount the story. By inviting numerous masculine voices to speak against Criseyde, the text oozes with the peculiar stylistic *noise* of a masculine account, which the female protagonist does not attempt to shout in the slightest – just the opposite. In other words, the author conserves the energy of silence to implicitly advocate Criseyde.

In effect, the silence – that is the rhetoric of the 'unwritten' – is deployed in the poem as a narrative strategy. Roland Barthes ("The Pleasure"), for instance, emphasizes that the pleasure of reading a text lies not only in what actually is written but also in what is omitted, left unwritten. Criseyde's declaration of her epistolary insufficiency provides just such an instance:

... and how that ye requeren me
To come ayeyn, which yet ne may nat be;
But whi, lest that this lettre founden were,
No mencioum ne make I now, for feere. (5. 1600-03)

...and how you request me to come back again, which as yet cannot be. But, out of fear,
I make no mention now as to why, in case this letter were discovered. (149)

Criseyde does not place confidence in the linguistic proficiency of the letter which she produces. Indeed, she encourages the reader of her letter to read between the lines, as opposed to trust the carnal writing. But why?

The unrelenting male impositions, intertwined with the fear of social censure, testify to the protagonists' utter alienation and justify her numerous appeals for protection, which could seem to verge on obsession. To be perceived through the lens of men is to become depicted, written by them. Criseyde is more intelligent than her manipulators may think she is. She is perfectly aware of masculine manipulation and her dependence on men; thus her sense of inferiority provokes apprehension over losing her thus far unblemished social status. Not being 'entitled' by the phallogocentric society to write, to have voice, her power is realized through silence, which she meticulously appropriates as an excellent writer, according to Stanbury even more eloquent than the male protagonists ("Women's Letters" 280).

The process of writing entails the responsibility of the writer for the written. Therefore, Criseyde forcibly informs Troilus that her silence stems from a fear of a potential interception of the letter. In consequence, her vulnerability to masculine supremacy makes Criseyde an extremely vigilant writer, scrupulously weighing every word in order to fit it to male narcissistic expectations. This also prompts Criseyde's writing flexibility, and as a result, her rhetoric is reshaped and tailored to each male protagonist, vigilantly getting to grips with Troilus's and Pandarus's distinct linguistic idioms (Dinshaw 58). At the same time, Criseyde senses futility to sell her feminine rhetoric to male comprehension, reflected in her unsuccessful attempts at written dialogue with Troilus. She is totally conscious of the fact that her epistolary efforts will be rewritten in the "mirour of [Troilus'] mynde" anyway. Therefore she renounces her prerogative of writing: "I dar nat ... letters make"- and redirects the focus from carnal to metatextual stratum of writing: to "entente". In conclusion, the purpose of this article has been to confirm that Criseyde is not only, as Pugh and Weisl brilliantly put it, "written on rather than writing her own destiny", but also the one who actually writes by herself. The complexity of Criseyde, however, consists in the fact that she will never be fully realized as a successful writer, as she is already written in the dependency on male hegemony, which visibly casts a light on the overall position of women as writers in medieval culture. Indeed, the male reader, in medieval terms, mistrusts feminine instability of writing; the instability which masculine rigour has to bridle in order to discover solipsistically conditioned *objet petit a* of woman as the *Other*. The poem displays the narrator's substantial investment in Criseyde. E.T. Donaldson (in Dinshaw 37), for instance, argues that she is premeditated

to arouse the passion of a male reader. However, Criseyde will betray Troilus! Consequently, female textual as well as literal fickleness is a facet which a male reader could not condone in medieval terms. Therefore, the Criseyde who the male reader *must* love becomes paradoxically the Criseyde he *must* detest.

The narrator's advocacy of Criseyde, however, is by no means confined to the milieu of the *carnal*, but subtly transcends it, and thus expands the economy of writing as silence. The poem visibly escapes univocal determination of the female character, by casting a glow of mystique, fathomlessness, enigma, and ambiguity around her, which inspire the reader to affirm the singularity of Criseyde and assume the exceptionally sensitive disposition towards female social inadequacy of Chaucer himself. The singularity recuperates woman from the straitjacket of the letter; this singularity proclaims Criseyde's potential as a writer; not only as a proficient writer in her own right (whom she undeniably is) but most significantly as the writer of the 'unwritten'.

Works Cited

Primary Texts

Chaucer, Geoffrey. *Troilus and Criseyde*, ed. Windeat, B. London: Penguin, 2003

Chaucer, Geoffrey. *Troilus and Criseyde*, trans. Windeat, B. Oxford: Oxford University Press, 1998.

Secondary Texts

Attridge, Derek. *The Singularity of Literature*. London and New York: Routledge, 2004.

Barthes, Roland. *The Death of the Author*. Trans. Stephen Heath. New York: Hill and Wang, 1977.

—. *The Pleasure of the Text*. Trans. Miller, R. New York: Noonday, 1975.

Beardsley, Monroe and William K. Wimsatt. *The Intentional Fallacy*. Joseph Margolis, ed., *Philosophy Looks at the Arts*, 3rd ed. Philadelphia: Temple University Press, 1987.

Coetzee, J.M. *Doubling the Point. Essays and Interviews*. Ed. David Attwell. Cambridge: Harvard University Press, 1992.

Cox, Catherine. *Gender and Language in Chaucer*. Gainesville: University Press of Florida, 1997.

Derrida, Jacques. *Of Grammatology*. Trans. Gayatri Chakravorty Spivak. Baltimore: John Hopkins University Press, 1967.

- Dinshaw, Carolyn. *Chaucer's Sexual Poetics*. Wisconsin: University of Wisconsin Press, 1990.
- Evans, Ruth. "Memory's History and the History of Criseyde: Chaucer's *Troilus*" *Revista Canaria de Estudios Ingleses* 47 (2003): 87-99.
- Graydon, Joseph. "Defense of Criseyde." *PMLA* 44 (1929): 141-177.
- Lacan, Jacques. "Courtly Love as Anamorphosis". *The Ethics of Psychoanalysis*. Ed. Jacques-Alain Miller, trans. Dennis Porter, New York and London: Routledge, 1992.
- Margherita, Gayle. "Historicity, Feminity, and Chaucer's *Troilus*." *Exemplaria* 6. (1994): 243-270.
- Pugh, Tison and Angela Jane Weisl. "Chaucer and Gender Theory." *Approaches to Teaching Chaucer's Troilus and Criseyde and the Shorter Poems*. Ed. Tison Pugh and Angela Jane Weisl. New York: The Modern Language Association of America. (2007): 117-121.
- Stanbury, Sarah. "The Lover's Gaze in *Troilus and Criseyde*." *Chaucer's Troilus and Criseyde: Essays in Criticism*. Ed. R.A. Shoaf. NY: Binghamton, 1992.
- . "Women's Letters and Private Space in Chaucer." *Exemplaria* 6 (1994): 271-286.



An Outline of Irish Famine Historiography

Paweł Hamera
Uniwersytet Pedagogiczny, Kraków

ABSTRACT

The histories of the Great Irish Famine have been written from different perspectives and by historians belonging to different schools of thought. As a result, there have been competing interpretations of the Famine and we can distinguish three major standpoints among historians writing histories of the potato blight of the 1840s: nationalist, revisionist and post-revisionist. The first publications on the Famine started to appear in the nineteenth century and were written by Irish nationalist historians and politicians, who invariably condemned the British government. Later on, mainly due to the exacerbation of the conflict within the Irish society revisionist historians, who played down the guilt of the British for the Famine, arrived and gained currency. Since the 150th anniversary of the Great Famine in 1995 the Famine scholarship was joined by anti-revisionist historians called post-revisionist, whose hallmark is an emotional approach to describing the events of the Famine as well as not shunning to pin the blame on the British administration. This article outlines the historiography of the Great Irish Famine, the thorny problems linked with it and the sources of the contentions among scholars.

KEYWORDS: Irish Famine, historiography, nationalistic, revisionist, post-revisionist.

ABSTRAKT

W rezultacie tego, że historia Wielkiego Irlandzkiego Głodu była pisana z różnych perspektyw i przez historyków reprezentujących różne nurty naukowe pojawiły się trzy rywalizujące ze sobą interpretacje Wielkiego Głodu: nacjonalistyczna, rewizjonistyczna

i po-rewizjonistyczna. Pierwsze publikacje na temat zarazy ziemniaczanej i jej skutków zaczęły pojawiać się w XIX wieku i były pisane przez nacjonalistycznych historyków i polityków irlandzkich, którzy z reguły ostro krytykowali ówczesną politykę brytyjskiego rządu w stosunku do Irlandii. W latach dwudziestych XX wieku wraz eskalacją konfliktu w Irlandii zaczęli pojawiać się i nabierać na popularności historycy rewizjonistyczni, którzy umniejszali winę Brytyjczyków za głód. Od czasu 150 rocznicy wielkiego głodu w 1995 roku zaczęli z kolei pojawiać się historycy anty-rewizjonistyczni zwani po-rewizjonistami, których charakterystycznymi cechami było emocjonalne podejście do pisania historii wydarzeń, które miały podczas Wielkiego Głodu jak i nie uciekanie od obwiniania brytyjskiej administracji. Niniejszy artykuł przedstawia historiografię Wielkiego Głodu Irlandzkiego, związane z nią problemy i wynikające z niej źródła sporów wśród historyków.

SŁOWA KLUCZE: irlandzki głód, historiografia, nacjonalistyczna, rewizjonistyczna, po-rewizjonistyczna.

William Makepeace Thackeray points out in his travelogue depicting Ireland on the eve of the Great Irish Famine that it is not easy to form an opinion about this country, as in Ireland “there are two truths, the Catholic truth and the Protestant truth” (351). Thackeray’s words succinctly reflect Irish historiography, as the division within Irish society has had a significant impact on the writing of Irish history. As a result, the history of the green island is fraught with different points of view as well as various and conflicting interpretations. The event which is an epitome of the divisive nature of Irish historiography is the Irish Famine. This article outlines a thorny problem of different approaches to writing the history of the Famine and the various standpoints that one can encounter.

The Great Irish Famine has been interpreted by various historians belonging to various schools of thought and, in addition, coming from different countries. Diverse facets of this event have been given different values and publications can differ in regard to the dates marking the beginning of the Famine as well as its end. Further, depending on the viewpoint one can find death tolls which provide different numbers. Taking into account the conflicting interpretations, the Famine history has been generally written from three vying perspectives: nationalistic, revisionist and post-revisionist. Melissa Fegan states that the Famine historiographers agree as far as the facts are concerned and the source

of the contention stems from “the construction that should be placed on these facts and, perhaps above all, the tenor of their expression” (14).

The earliest accounts of the Famine were written by Irish historians and politicians, who invariably depicted this calamity from the nationalistic point of view and pinned the blame for it on the British government and the English. The first publication relating and commenting on the events which took place after the potato blight had set on the stalks of the potato appeared in 1860 and was entitled *The Last Conquest of Ireland (Perhaps)*. It was penned by John Mitchel and was the first attempt to interpret the Irish Famine. Mitchel was a hawkish Irish nationalist, who during the time of the disaster was charged with treason and sedition and sentenced to fourteen years in exile in Australia. It is no small wonder then that his interpretation of the Famine puts the British government in a very unfavorable light having been banished by it from his home country. Therefore, Mitchel writes in his book about an “artificial” famine, as he claims that at the time there was enough food in Ireland to support her inhabitants but the food was denied to starving Irishmen and was exported to England. The exportation of foodstuffs out of Ireland during the dearth caused by the potato blight is one of the nationalistic myths widely propagated by Irish nationalists. Mitchel’s well-known and encapsulating perspective is epitomized in his words that “[t]he Almighty indeed, sent the potato blight, but the English created the famine” (Mitchel 324). This sentence shows England and particularly her government as the main culprit responsible for the death and emigration of millions of the Irish. Another important aspect pointed out by Mitchel in his expose is that at the time and, in fact, since legislative union in 1801, Ireland belonged to the United Kingdom and the relief for the inhabitants of the green island should have been financed by the whole kingdom. Nonetheless, according to the popular saying “Irish property has to pay for Irish poverty” Ireland and the Irish had to bear the burden themselves, which Mitchel views as a mockery of the Union between Ireland and the Great Britain. Despite the fact that Mitchel wrote *The Last Conquest* in order to propagate nationalistic, anti-British views and many of his arguments are implausible, according to James S. Donnelly, Jr. “other charges contained a core of truth, or an important aspect of the truth, even if they were not wholly accurate” (np). Thus, Mitchel’s book should not be completely rejected but should lead to additional questions and reflections.

Another author who wrote a history of the Famine from the nationalistic point of view was a Catholic priest, John O’Rourke. In his *History of the Great Irish Famine*, published in 1875, he depicts the disaster as the result of the conflict between Catholics and Protestants. The blame for the death of a great number of Irish Catholics is placed, accordingly,

on Protestants. On top of that, Mary Daly points out that even though O'Rourke's history was the first academic interpretation of the Great Famine in which he used questionnaires sent to the witnesses who survived the years of the potato blight, "the thrust of his work is largely derived from the coverage in the Nationalist press" (71-2). Consequently, this gives a biased and narrow interpretation of the Famine, which is further exacerbated by the subjective standpoint of the author. Despite this O'Rourke's book as in case of Mitchel's can still be a useful source of information, particularly as it contains accounts of earlier famines which visited Ireland.

Historians known in Irish historiography as revisionists followed the nationalists. They shunned the nationalistic viewpoint and debunked many of the myths linked with it. The Revisionist school of Irish history is inextricably linked with the foundation of the scholarly journal, *Irish Historical Studies*, by two graduates of the Institute of Historical Research of the University of London, Theodore William Moody and Robert Dudley Edwards (Brady 3). As stated by Moody, their aim was to face facts and to write correct history and not to propagate myths, which would mean avoiding facts. As the most significant and dangerous myths hampering writing Irish history, Moody deemed the separatist-sectarian myth connected with Ulster loyalism and the nationalist myth characteristic of southern republicanism (Brady 7). From the beginning, revisionist studies focused on researching solely the south of Ireland. The oral tradition was rejected as valuable historical evidence because it was considered as rife with subjectivity. Furthermore, revisionist historians have employed in their research only documents in English, disregarding sources written in Irish, which for centuries had been the dominant language of Ireland (Whelan 185). The new historians also wanted to separate themselves from their nineteenth century predecessors and influences of the natural sciences on writing history by "[t]he purification of method in the collection, criticism and citation of sources" as well as by the purification of the language used to write historical discourse (Brady 24). Revisionism particularly gained currency in the 1960's with the escalation of the IRA campaign, which employed nationalistic myths denouncing the British and, as a result, revisionists embarked on the mission to lay to rest myths surrounding Irish history (Kinealy).

The book which became a hallmark and an embodiment of the revisionist perspective published in 1988 was *Modern Ireland 1600-1972* written by R.F. Foster. It drew a clear demarcation line between what is called revisionism and anti-revisionism in Irish historiography and since then it has had many supporters as well as critics. The chapter on the Irish Famine included in the book is a telling example of revisionist interpretation

of the nineteenth century disaster. Foster portrays the Famine as a minor event in Irish history and puts down its seeming significance to “an effect of the insidious nationalist bias in Irish historiography” (Whelan 201). Marginalization of the Irish Famine is typical for the revisionist point of view, which considers the Famine as the inexorable result of the state in which Ireland had been placed. Another popular argument among revisionist historians is that the British government did not have adequate resources to stop exportation of foodstuffs out of Ireland at the time when Irishmen were perishing by their thousands – a fact that was also often underlined in nationalistic histories in order to put the blame on the British ministry.

The Great Famine: Studies in Irish History 1842-1852 edited by R. Dudley Edwards and T. Desmond Williams is another publication that belongs to the revisionist school of Irish history. The abovementioned T.W. Moody had been chosen as one of the editors of the book during its preparation but eventually resigned. The publication of the book was ordered in the 1940s by the current Irish Prime Minister Eamon de Valera to celebrate the upcoming centenary of the Great Irish Famine in 1945. In the end, the book was published in 1956 after 12 years of preparations¹. Cormac Ó Gráda states that *The Great Famine* did not fulfill its expectations for a complete history of the Famine and was written from the perspective of a politician, an administrator or a medical practitioner (“Making History” 278). The blame for the Famine was attributed to social and economical factors such as overpopulation and perennial poverty which had beset Ireland on the eve of the potato blight of the 1840s. The human factor was completely ruled out as one that could have caused the tragedy in Ireland (Whelan 199). Of course, this differed considerably from the nationalistic interpretations where individual persons such as current Prime Ministers or other British administrators were blamed for the suffering of Ireland and her inhabitants. Christine Kinealy perfectly encapsulates the sanitized interpretation of the revisionist histories of the Famine stating that “suffering, emotion and the sense of catastrophe, have been removed from revisionist interpretations of the Famine with clinical precision [and] [t]he obscenity and degradation of starvation and Famine have been marginalised” (np). As a result of the exclusion of any traces of emotion from its interpretations, revisionism became viewed pejoratively in Irish historiography.

¹ For a detailed history of the publication of *The Great Famine: Studies in Irish History 1842-1852* see Cormac Ó Gráda, “Making History in Ireland in the 1940s and 1950s: The Saga of The Great Famine,” *Interpreting Irish History: The Debate on Historical Revisionism 1938-1994*, Ciaran Brady (ed.) (Dublin: Irish Academic Press, 1994), pp. 269-288.

The revisionist *The Great Famine* is often compared with *The Great Hunger*, the book written by an Englishwoman Cecil Woodham-Smith, which was published in 1962. Woodham-Smith's book achieved notable commercial success but, at the same time, was roundly criticized by revisionist historians such as R.F. Foster. The main arguments used against the book was that Woodham-Smith was not a professional historian, that the book was fraught with emotions and that the narrative focused on the chastisement of individuals who played pivotal roles in bringing relief to the Irish. In spite of all the criticism *The Great Hunger* appealed to Eamon de Valera, who was rather disappointed with the commissioned by him, *The Great Famine*. What is more, Woodham-Smith received an honorary doctorate from the National University of Ireland, the instigator of which was probably de Valera, the Chancellor of the university (Ó Gráda "Making History" 280). After *The Great Hunger* had been published there appeared also many glowing reviews of the book, in which the Irish Famine was compared to the Holocaust and the British ruling classes were described as willful murderers. Such reviews were, of course, disapproved of by the revisionists. Melissa Fegan summarizes the differences between the two books saying that "*The Great Hunger* has been accused of cashing in on the melodrama, *The Great Famine* of detraumatization" (22).

From the 1960s onwards historians researching conditions in Ireland before and after the Irish Famine started to employ methodology derived from economics and statistical analyses. The economics approach gained currency among researchers investigating the state of the nineteenth century Ireland and led to new readings of the Famine. As a result, the abject poverty bedeviling Ireland was no longer viewed as the impoverishment of the Irish society but rather as the unfair allocation of resources and incomes. The use of economics also helped to destroy a few myths attached to the Irish Famine, however, it did not lead to the complete explanation of the Famine (Daly 73-83). Two of the most important publications that were published at that time are Kenneth H. Connell's *The Population of Ireland* and Raymond D. Crotty's *Irish Agricultural Production: Its Volume and Structure*. Based on his research Crotty similarly to the revisionist historians marginalizes the importance of the Famine in Irish history stating that "[t]he Great Famine was not a true watershed in Irish social and economic history; rather the change in demand conditions on the British market which was heralded by the Battle of Waterloo represented such a watershed" (64).

The third perspective called post-revisionism is connected with the 150th anniversary of the assault of the potato blight in 1995 and which galvanized many historians to write about the Famine and thus brought an inflow of new books dealing with this theme.

Peace processes and the hiatus in the IRA campaign also played a significant role in the rejuvenation of the debate on Irish historiography and allowed historians to write and discuss Irish history without fear of aggravating the situation in the conflict-ridden Ireland. At the time, there appeared also a great number of scholars out of Ireland doing research on the Famine and who brought a fresh outsider view on the potato blight. Fegan underlines that the characteristic of post-revisionist historians who appeared then was that they were encouraged to make their interpretations more emotional (21). The scholar who played a particularly important role at that time was Cormac Ó Gráda. Combining economics with history as well as employing sources in the Irish language, he managed to counter revisionist doctrines and avoided being called nationalist (Whelan 202). In his book *Ireland before and after the Famine: Explorations in Economic History, 1800-1925*, published in 1988, Ó Gráda already mentions the lack of emotions in works dealing with the Famine saying “[s]tudents of other famines seeking comparative insights may be impressed by the lack of Irish emotion or outrage, but they will quickly note too that themes central to mainstream famine history research have been ignored in Irish work” (1988: 79). Thus, as mentioned above by Fegan the resurgence of emotions in the interpretation became a recognizable hallmark of post-revisionism. Ó Gráda’s most significant books are *Black ’47 and Beyond: The Great Irish Famine in History, Economy, and Memory* and *Ireland: A New Economic History 1780-1939*.

Prior to Ó Gráda’s work an important scholar who had contributed to the research on the Irish Famine was American-Israeli historian Joel Mokyr, who wrote *Why Ireland Starved: An Analytical and Quantitative History of the Irish Economy, 1800-1850*. Mokyr also employed economics and rejected revisionism and his main conclusion was that “[w]hen the chips were down in the frightful summer of 1847, the British simply abandoned the Irish and let them perish [and] [t]here is no doubt that Britain could have saved Ireland” (291). Hence, opposing revisionist interpretations Mokyr put it plainly that the imperial government of the United Kingdom failed its subjects inhabiting the sister island.

To the post-revisionist school of historians writing on the Great Irish Famine also belongs Peter Gray, a prolific historian, whose important contribution to the Famine histories is his book based on his doctoral dissertation *Famine, Land, Politics: British Government and Irish Society: 1843-50*. In the book Gray diligently analyzes the British political scene, ideologies prevalent at that time among British politicians and their influence on the decisions made during the failure of the potato crop in Ireland. According to Gray the dominant ideologies foiled politicians in adopting adequate relief measures

to help Ireland. Further, Gray points out that the Famine was viewed as an opportunity to remodel and cure the Irish society and British politicians “were prepared to play a deadly game of brinkmanship in their campaign to impose a capitalist cultural revolution on the Irish” (Gray 331).

As has been shown, Irish Famine historiography is rife with contentious issues stemming from conflicting interpretations of nationalists, revisionists and post-revisionist historians. These different perspectives on Irish history can be put down, *inter alia*, to the schism within the Irish nation which generated dangerous milieu in Ireland. This had, in turn, impact on the historians, most of whom took into consideration the state of Ireland. Kathleen Nut also attributes the thorny problem of Irish historiography to the philosophies of historians saying that

Informing the concern with cultural and political reconciliation, the philosophies of the revisionist historians and their critics are divided about how to deal with the traumatic and tragic aspects of the Irish past. On the one hand, revisionist historians tend to work according to the premise that a more positive version of the past—in particular when it comes to dealing with the harsh policies and insensitiveness of British governments, landlords, and Unionist leaders—may help to overcome sectarian bitterness. On the other hand, the philosophy of their critics is implicitly based upon a more skeptical attitude that reconciliation between two groups who have for so long distrusted and opposed one another cannot be achieved simply by the retelling of history, but rather by the need to face up to historical wrongs and face them (169-170).

The Great Irish Famine is definitely one of the most controversial and emotional events in Irish history, which resonates among the Irish to this day and is associated with the oppression and cruelty of the British politicians of the day. What is more, competing interpretations found in the histories of the Irish Famine can pose problems to readers. Therefore, perusing histories dealing with this event we have to bear in mind differences that exist in Famine historiography, as this will allow us to fully understand them and know why a given author writes in a particular way. We also should not reject out of hand books written by historians belonging to one or other school of thought, as they can be thought-provoking and contain valuable information despite being biased. The most important thing is to be able to discern a myth from a historical fact.

Works Cited

- Brady, Ciaran. "‘Constructive and Instrumental’: The Dilemma of Ireland’s First ‘New Historians.’" *Interpreting Irish History: The Debate on Historical Revisionism 1938-1994*. Ed. Ciaran Brady. Dublin: Irish Academic Press, 1994. 3-35.
- Connell, Kenneth H. *The Population of Ireland 1750-1845*. Westport: Greenwood Press, 1975.
- Crotty, Raymond. *Irish Agricultural Production: Its Volume and Structure*. Cork: Cork Univeristy Press, 1966.
- Daly, Mary. "Revisionism and Irish History: The Great Famine." *The Making of Irish History: Revisionism and the Revisionist Controversy*. Ed. George D. Boyce and Alan O’Day. London: Routledge, 1996. 71-89.
- Donnelly, James S. Jr. "The Great Famine and Its Interpreters, Old and New." *History Ireland*. 10 August 2010 <<http://www.historyireland.com//volumes/volume1/issue3/features/?id=95>>.
- Fegan, Melissa. "Faction: The Historiography of the Great Famine." *Literature and the Irish Famine 1845-1919*. Oxford: Clarendon Press. 2002. 10-34.
- Foster, Roy. *Modern Ireland 1600-1972*. London: Penguin Books, 1989.
- Gray, Peter. *Famine, Land, Politics: British Government and Irish Society, 1843-50*. Dublin: Irish Academic Press, 1999.
- Kinealy, Christine. "Beyond Revisionism: Reassessing the Great Irish Famine." *History Ireland*. 10 August 2010 <<http://www.historyireland.com///volumes/volume3/issue4/features/?id=113108>>.
- Mitchel, John. *The Crusade of the Period: Last Conquest of Ireland (Perhaps)*. New York: Lynch, Cole & Meehan, 1873.
- Mokyr, Joel. *Why Ireland Starved: An Analytical and Quantitative History of the Irish Economy, 1800-1850*. London: George Allen and Unwin, 1983.
- Nutt, Kathleen. "Irish Identity and the Writing of History." *Eire-Ireland: A Journal of Irish Studies* XXIX:2 (1994): 160-173.
- Ó Gráda, Cormac. *Ireland before and after the Famine: Explorations in Economic History, 1800-1925*. Manchester: Manchester University Press, 1988.
- . "Making History in Ireland in the 1940s and 1950s: The Saga of *The Great Famine*." *Interpreting Irish History: The Debate on Historical Revisionism 1938-1994*. Ed. Ciaran Brady. Dublin: Irish Academic Press, 1994. 269-288.

- O'Rourke, John. *The History of the Great Irish Famine of 1847, with Notices of Earlier Irish Famines*. Dublin: James Duffy, 1902.
- Thackeray, William Makepeace. *The Irish Sketchbook*. London: Smith, Elder & Co, 1887.
- Whelan, Kevin. "The Revisionist Debate in Ireland." *Boundary 2* 31:1 (2004):179-205.
- Woodham-Smith, Cecil. *The Great Hunger*. London: New English Library, 1970.

Egzaminy Doniosłe w Oczach Badaczy Polskich¹

Elżbieta Zawadowska-Kittel
Lingwistyczna Szkoła Wyższa, Warsaw

ABSTRAKT

Artykuł przedstawia problem doniosłych egzaminów zewnętrznych w szkolnictwie polskim. Jego podstawowy cel to ukazanie problematyki związanej z wprowadzeniem egzaminów doniosłych w Polsce i efekty (również niezamierzone) tej decyzji dla systemu edukacji. Główną część artykułu poprzedza wprowadzenie opisujące historię egzaminów doniosłych w Wielkiej Brytanii i Stanach Zjednoczonych oraz analiza definicji tego pojęcia autorstwa Bolesława Niemierki. W artykule poruszony jest również problem funkcji egzaminów doniosłych w kontekście założeń ewaluacji sumującej i kształtującej. Główną część publikacji stanowi problem złudzeń i mitów, jakie powstały w środowisku uczestników procesu edukacji w związku z wprowadzeniem testów zewnętrznych do szkolnictwa polskiego, oraz próba analizy przyczyn, dla których ten sposób testowania okazał się niedoskonały. Wiele miejsca poświęca się tu również opisowi zagrożeń, jakie pociąga za sobą standaryzacja, problemowi edukacyjnej wartości dodanej, a także analizie roli egzaminatora w doniosłych egzaminach zewnętrznych. Artykuł stawia również tezę o konieczności prowadzenia szerokich badań empirycznych w tym zakresie.

Słowa klucz: egzamin doniosły, edukacyjna wartość dodana, ewaluacja kształtująca, ewaluacja sumująca, efekt zwrotny

¹ Artykuł stanowi część większego opracowania, zatytułowanego „Efekt zwrotny egzaminów doniosłych na proces nauczania/uczenia się na przykładzie Nowej Matury z języka angielskiego” przygotowywanego przez Elżbietę Zawadowską-Kittel.

ABSTRACT

The article deals with the problem of high-stake centralized examinations in Polish education. Its main aim is to present the effects of introducing this kind of evaluation into the Polish system of education. In the first part of the article the history of high-stakes exams in Poland and in the United States is presented followed by the analysis of the term “high-stakes examinations”. The article also deals with the functions of high-stake examinations in connection with the principles of summative and formative evaluation. Its main part is centered on illusions and myths around high-stake examinations and reasons why this form of evaluation has not proved to be perfect. This article explores the dangers resulting from the role of the examiner in teaching/learning and deals with the process of standardization as well as the meaning of the value added system for education. It then presents a rather critical view of high-stakes exams and concludes with a proposal for further research in the area.

Keywords: high-stakes exam, value-added assessment, formative evaluation, summative evaluation, washback effect

Celem artykułu jest omówienie zagadnień, jakie niesie ze sobą wprowadzenie egzaminów zewnętrznych do szkolnictwa polskiego. Proces ten, związany z przemianami ustrojowymi i reformą oświaty, rozpoczął się w 2005 roku, kiedy na szeroką skalę wprowadzono centralne egzaminy maturalne. Ponieważ temat jest w badaniach polskich stosunkowo nowy, literatura przedmiotu nie jest jeszcze tak bogata jak literatura anglojęzyczna – wynika to właśnie z tradycji edukacyjnych. Tym bardziej jednak warto zapoznać się z opiniami badaczy polskich i ich refleksjami na temat zreformowanego sposobu ewaluacji.

1. Czym są egzaminy doniosłe?

W badaniach anglojęzycznych tematyka egzaminów/testów wysokich stawek (ang. *high-stake tests*) nazywanych w Polsce egzaminami doniosłymi (Niemierko „Ocenianie szkolne” 252) zajmuje ważne miejsce już od dawna, ponieważ mają one długą tradycję edukacyjną zarówno w Wielkiej Brytanii, jak i w Stanach Zjednoczonych. Już w cytowanym przez Stephena Wisemana raporcie z 1911 roku odnajdujemy nawiązania do Komisji

Tauntona, która zajmowała się stanem edukacji brytyjskiej w latach 1864–1868. Badania przez nią prowadzone wykazały niewystarczający dostęp społeczeństwa do edukacji na poziomie średnim. Należy zauważyć, że jej udostępnienie stało się obowiązkowe dopiero po uchwaleniu Ustawy Edukacyjnej w 1918 roku. Komisja Tauntona rekomendowała wówczas stworzenie narodowego systemu oświaty bazującego na dotychczas istniejących szkołach dotowanych. W związku z tym członkowie komisji opowiedzieli się za wprowadzeniem do systemu edukacji egzaminów zewnętrznych, które odegrały niezwykle ważną rolę w systemie oświaty brytyjskiej. Spowodowały one wzrost rywalizacji wśród uczniów, wpływając zasadniczo na proces nauczania. Egzaminy takie istniały zresztą od połowy XIX wieku i organizowały je na przykład uniwersytety Oxford i Cambridge (Gillard). Należy wspomnieć, iż ten egzamin doniosły uczniowie brytyjscy zdawali już w wieku jedenastu lat, a jego wynik przesądzał o typie szkoły, w jakiej dany uczeń mógł kontynuować edukację. Raport kończy się podsumowaniem, w którym Komisja stwierdza, że egzaminy zewnętrzne niosą ze sobą potencjalne niebezpieczeństwa dla nauczyciela i ucznia. Mimo to Komisja jest absolutnie przekonana o konieczności ich wprowadzenia w szkołach średnich. Jej członkowie wyrażają jednocześnie pewność, że tego typu egzaminy powinny być poddawane surowym pryncypiom co do ich liczby, wieku zdających, a także ogólnego kształtu. Jednocześnie Komisja wskazuje na konieczność ograniczania niebezpieczeństw związanych z ich wprowadzeniem i maksymalizowania potencjalnych efektów pozytywnych.

Wnioski Komisji Tauntona można uznać za wciąż aktualne w odniesieniu do wszelkich egzaminów zewnętrznych mających wpływ na dalszą karierę ucznia. Nie wymyślono dotąd alternatywnej formuły, która znalazłaby zastosowanie w praktyce, nie budząc kontrowersji i zaspakajając ambicje twórców nowoczesnej edukacji dążących do możliwie obiektywnego testowania i oceniania, a zarazem miałyby jednak również funkcje formatywne. Można zatem chwilowo poprzestać na wniosku Wisemana, który twierdzi, iż „większości negatywnych efektów zwrotnych egzaminów można by uniknąć, jeśli testy zostałyby przygotowane ze świadomością celów edukacyjnych programu nauczania” (162).

Egzaminy doniosłe (ang. *high-stakes tests*²) zostały zdefiniowane przez George’a F. Madausa, który stwierdza, że są to egzaminy „postrzegane – zasadnie bądź mylnie

² Termin *high-stake tests* tłumaczony bywa czasem na język polski jako „egzaminy wysokich stawek”. Wydaje się, że najlepszym ekwiwalentem jest termin „egzaminy kluczowe”, lecz by zachować porządek terminologiczny, w artykule używamy konsekwentnie terminu B. Niemierki „egzaminy doniosłe”.

– przez studentów, nauczycieli, zarządzających oświatą, rodziców lub opinię publiczną jako egzaminy wykorzystywane do podejmowania ważnych decyzji, które mają na nich natychmiastowy i bezpośredni wpływ” (7). Według Davida W. Chapmana i Conrada W. Snydera siła tego typu testów wynika z faktu, iż są one podstawą do oceny przyszłych możliwości edukacyjnych lub pracowniczych osób im poddawanych. Najważniejszą zatem cechą egzaminów doniosłych jest ich znaczenie dla zdających.

2. Funkcje doniosłych egzaminów zewnętrznych

Egzaminy doniosłe pełnią w różnych krajach różne funkcje i z natury rzeczy mają selektywny charakter, ponieważ służą z reguły do wytypowania najlepszych kandydatów do szkoły na kolejnym etapie edukacyjnym, ze studiami włącznie, lub wyboru najlepszych profesjonalistów (jeśli test ma charakter zawodowy). Mogą również stanowić jedynie zwieńczenie danego etapu edukacji. Ze względu na ich wagę egzaminy takie mają najczęściej charakter zewnętrzny – prowadzone są zwykle przez niezależnych egzaminatorów, z którymi testowany wcześniej się nie zetknął. Takie rozwiązanie jest powszechnie uważane za mniej korupcjogenne i bardziej obiektywne, a zatem wiarygodne. Mimo to doniosłe egzaminy zewnętrzne budzą poważne kontrowersje omawiane w dalszej części artykułu.

Egzaminy doniosłe w Polsce pełniące takie same funkcje jak w krajach anglojęzycznych zaczęły być stosowane dopiero na początku XXI wieku, toteż badania nad ich istotą nie mają zbyt długiej tradycji. Problemem testowania w nauczaniu języków obcych zajmuje się w Polsce na szeroką skalę głównie Hanna Komorowska (2000), testowaniem zewnętrznym w ujęciu pedagogicznym – Bolesław Niemierko, który wykorzystuje w swoich rozważaniach pojęcia ewaluacji sumującej i kształtującej.

3. Ewaluacja kształtująca i sumująca

Już w latach sześćdziesiątych Michael Scriven stworzył podwaliny podziału ewaluacji systemu edukacyjnego, przyjętego również obecnie, na ewaluację kształtującą (formatywną, konstruktywną, bieżącą) „jako wartościowanie systemu edukacyjnego w trakcie jego powstawania” (Niemierko „Ocenianie szkolne” 187) i stanowiącą jej przeciwieństwo ewaluację sumującą (sumatywną, konkluzywną), wartościującą system edukacyjny

w świetle wyników końcowych. Według Niemierki (*Ocenianie szkolne*) ewaluacja sumująca jest charakterystyczna dla systemów autorytarnych – „ocenianie osiągnięć uczniów na wyjściu procesu kształcenia jest ostatecznym, i bywa bezwzględny rozliczeniem pracy ucznia i nauczyciela” (188), dyscyplinuje kształcenie w systemie. W systemie humanistycznym największe znaczenie przypisuje się natomiast ewaluacji diagnostycznej, która ma stanowić formę pomocy dla ucznia, egzaminy zewnętrzne są w tym ujęciu oceniane zdecydowanie negatywnie. System technologiczny z kolei największą rolę przypisuje ewaluacji kształtującej, której celem jest wspomaganie pracy uczniów w całym procesie kształcenia – dlatego w tego typu systemie ewaluacja sumująca traci sens, gdyż potwierdza tylko wcześniejsze wnioski. Ich wykorzystanie przez nauczycieli nie jest jednak możliwe, gdyż tracą kontakt z uczniem, kiedy dany etap edukacji dobiega końca.

Ponieważ celem procesu kształcenia zawsze powinien być harmonijny rozwój ucznia, autorka podziela pogląd Niemierki (*Ocenianie szkolne*), który stwierdza, że „nie tylko nauczyciele, a może przede wszystkim rodzice uczniów oraz inni przedstawiciele opinii publicznej powinni być zainteresowani ewaluacją kształtującą osiągnięcia uczniów jako pomocą udzielaną młodzieży” (188).

W Polsce najważniejszą funkcję diagnostyczną pełni jednak edukacja sumująca, gdyż właśnie wyniki testów i egzaminów zewnętrznych aplikowanych kandydatom do szkół wyższego szczebla (zwłaszcza po ukończeniu liceum) mają decydujące znaczenie dla ich przyszłej kariery edukacyjnej. Takie rozwiązanie jest jednak dość ryzykowne, czego autorka stara się tu dowieść, omawiając różne aspekty egzaminów zewnętrznych.

4. Egzaminy powszednie i doniosłe

Uczący się w trakcie procesu nauczania zawsze są poddawani różnym formom ewaluacji. Są to, generalnie rzecz biorąc, różnego typu testy nauczycielskie oraz inne formy oceniania wewnętrznego, jak również wprowadzone w Polsce od niedawna egzaminy zewnętrzne przygotowywane przez Centralną Komisję Egzaminacyjną. Największe znaczenie mają dla uczniów egzaminy wieńczące ich dwunastoletnią edukację i będące zarazem egzaminami wstępnymi na studia wyższe, czyli egzaminy maturalne.

Nauczyciele pragną, by uczniowie zaprezentowali się na testach zewnętrznych jak najlepiej, i choć zjawisko takie ma wiele skutków negatywnych, można je z łatwością wytłumaczyć. Na fakt ten wskazuje m.in. Niemierko („Ocenianie szkolne” 252), który wprowadza rozróżnienie pomiędzy egzaminami powszednimi („niskich stawek”, ang.

low-stake exams) i egzaminami doniosłymi („wysokich stawek”, ang. *high-stakes exams*). I tak egzamin powszedni to egzamin, w którym znaczenie komentarza dydaktycznego jest większe niż znaczenie informacji o wyniku uczenia się, a egzamin doniosły jest egzaminem, w którym znaczenie informacji o wyniku uczenia się jest większe niż znaczenie komentarza dydaktycznego. Jest to egzamin stanowiący czasem jedyną podstawę decyzji o uczeniu, a zwykle są to decyzje tak ważne, że związek wyniku z dalszym uczeniem się prawie się zaciera; uczniowi nie zależy na wskazówkach, chce jedynie zdać egzamin.

Dlatego egzaminy doniosłe powodują często negatywny efekt zwrotny, który rozciąga się na wszystkich uczestników procesu edukacji, w tym również na nauczycieli, niejednokrotnie ocenianych przez zwierzchników na podstawie wyników tych egzaminów. Stawiając ważne pytanie: „Kto potrzebuje egzaminów zewnętrznych?”, Niemierko definiuje jednocześnie potrzebę, która jest według niego „uzależnieniem od czynnika (osoby, przedmiotu, okoliczności), który może ją zaspokoić” („Ocenianie szkolne” 264).

Według Adama Brożka (84) wyniki egzaminów mogą być wykorzystywane do autentycznego podniesienia jakości pracy szkoły, zwłaszcza jeśli będą one postrzegane przez odbiorców jako wiarygodne i dydaktycznie użyteczne, a odbiorcy zostaną przygotowani do ich właściwego interpretowania. Ważne jest również, by odpowiednio zinterpretowane wyniki zostały wykorzystane w szkołach do planowania i realizacji działań pedagogicznych, a ich uwzględnienie w tych działaniach miało charakter procesu rzeczywistego, a nie pozorowanego.

Ponieważ spełnienie powyższych warunków zależy od wielu podmiotów systemu edukacyjnego, wymaga ono również zróżnicowanych działań, takich jak właściwie zaplanowane i wdrożone działania systemu doskonalenia nauczycieli, rzeczywiste zaangażowanie nauczycieli i pracowników nadzoru pedagogicznego, a przede wszystkim profesjonalizm i jakość działań Komisji Egzaminacyjnych – Centralnej i Okręgowych (Brożek 84).

Należy zauważyć, że w polskich szkołach wyniki egzaminów zewnętrznych traktowane są zdecydowanie zbyt często jako jedyne skuteczne narzędzie ewaluacji pracy szkoły. Przyczyniają się do tego m.in. nagłaśniane medialnie rankingi szkół (zarówno gimnazjalnych, jak i licealnych), które przybierają czasem charakter działań marketingowych. Dla rodziców zatroskanych o przyszłość dzieci wyniki takie stanowią jedyne miarodajne, rzetelne źródło informacji o szkole, choć są one wyłącznie pewną wypadkową różnych czynników i mogą się zmieniać. Dlatego nawet najwyższa pozycja danej szkoły w rankingu układanym na podstawie wyników egzaminu gimnazjalnego lub Nowej Matury nie daje gwarancji, że wyniki uzyskane przez uczniów w danym roku muszą się powtórzyć. Wprowadzenie egzaminów zewnętrznych skutkuje jednak zwykle przypię-

sywaniem im przez niektórych uczestników procesu edukacji roli jedyne go skutecznego wyznacznika jakości. Inne ważne czynniki stanowiące o skuteczności procesu nauczania i uczenia się, takie jak funkcja wychowawcza szkoły, panująca w niej atmosfera czy oferta zajęć pozalekcyjnych, tracą w odbiorze społecznym kluczowe znaczenie, co prowadzi do zubożonego pojmowania roli edukacji w życiu młodego człowieka.

5. Egzaminy doniosłe w oczach uczestników procesu edukacji

Temat egzaminów doniosłych budzi we wszystkich krajach, które je wprowadzają, spore kontrowersje i burzliwe dyskusje. Taka sytuacja ma miejsce również w Polsce. Opinia na temat egzaminów doniosłych różni się w zależności od miejsca zajmowanego przez opiniodawcę w systemie edukacji (bądź poza nim).

Niemierko jest zdania, że uczestnicy procesu edukacji mogą postrzegać egzaminy doniosłe w różny sposób – jedni (nauczyciele i uczniowie) „jako barierę między obecną szkołą i przyszłym awansem” („Ocenianie szkolne” 264). Uczestniczą w procesie egzaminacyjnym motywowani czynnikami ekonomicznymi (dobra praca) i prestiżowymi (zdobycie wykształcenia lub zawodu), ale nie mieliby nic przeciwko temu, by bariera ta została zniesiona, gdyż wywołuje u nich ogromny stres. Według Niemierki „nauczyciele są bardziej skłonni uznać egzaminy doniosłe za niezbędny element systemu kształcenia” („Ocenianie szkolne” 265). Nie znaczy to jednak, że kierują nimi pobudki ekonomiczne. Wiązą jednak egzaminy zewnętrzne z ewentualnym podniesieniem prestiżu szkoły.

Spółeczeństwo i władza oczekują natomiast od egzaminów zewnętrznych korzyści ekonomicznych, choć w dalszej perspektywie. Korzyści takie mogą wynikać z podniesienia kwalifikacji i właściwego doboru pracowników. Daleko ważniejszy jest jednak dla nich zysk polityczny wyrażający się w większej sprawności administracyjnej i zachowaniu ciągłości władzy. Nie bez znaczenia tym procesie jest praca dziennikarzy informujących społeczeństwo o przebiegu i wynikach egzaminów. Jak pisze Niemierko, „rząd, samorzady i władze oświatowe mogą dość nerwowo reagować na ujawnianie skazy na obliczu edukacji narodowej, dając przy tym nadmierną wiarę liczbowym wynikom egzaminów i dziennikarskim komentarzom” („Ocenianie szkolne” 265).

Na podstawie wstępnych badań nad wpływem Nowej Matury z języka angielskiego na proces uczenia się i nauczania w Polsce prowadzonych przez Jo Lewkowicz i Elżbietę Zawadowską-Kittel wprowadzenie Nowej Matury z języka angielskiego miało duży wpływ na nauczanie języka angielskiego w Polsce. Egzamin zmienił sposób nauczania,

co nie znaczy, że spotkał się aprobatą uczących. Najwięcej badanych zgłasza zastrzeżenia do trzydziestoprocentowego progu zdawalności egzaminu oraz do egzaminu ustnego, któremu zarzucana jest sztuczność (mimo iż z założenia egzamin ten miał promować naturalną komunikację).

Z dalszych prac nad tym zagadnieniem podjętych przez piszącą te słowa wynika, że niektórzy nauczyciele zmieniają jednak zdanie na temat egzaminu, dostrzegając w nim również cechy pozytywne (Zawadowska-Kittel 2010). Badania pilotażowe potwierdzają założenie Williama Pophama, iż egzamin doniosły obowiązkowy dla wszystkich wpływa pozytywnie głównie na uczniów słabszych i może działać demotywująco na uczniów zdolniejszych. Egzamin zewnątrzne postrzegane są zatem różnie przez różnych uczestników procesu edukacji.

Wydaje się, że największe niebezpieczeństwo egzaminów zewnętrznych tkwi w ich „sile rażenia”. Jeden niezdany lub słabiej zdany egzamin może bowiem przekreślić wieloletnie wysiłki zarówno uczniów, jak i nauczycieli. Kolejnym problemem, który budzi niepokój, jest rodząca się w Polsce nowa tendencja nauczania „pod test”, która stanowi zawsze pokłosie egzaminów zewnętrznych. Wyniki egzaminów są bowiem tak ważne, że dla nauczycieli i uczniów stanowią cel sam w sobie. Co gorsze, przekazywane są one w formie wyłącznie procentowej, nie opisowej, co już z założenia w zbyt wielkim stopniu ogranicza wszelkie idee promujące indywidualizację procesu kształcenia.

6. Złudzenia co do egzaminów doniosłych

Niemierko stwierdza, egzamin zewnątrzne wiążą się z wieloma złudzeniami co do szans na rozwiązanie kwestii obiektywizmu oceniania osiągnięć uczniów i nauczycieli. Jednym z tych złudzeń jest przekonanie, jakoby standardy edukacyjne, a dokładniej standardy wymagań programowych dokładnie wyznaczały poziom osiągnięć uczniów („Ocenianie szkolne” 267).

Zdaniem Niemierki znajomość standardów edukacyjnych, a zwłaszcza próby ich zastosowania, przekonują jednak o czymś wręcz przeciwnym, a mianowicie o ich chwytliwości: „Nawet najściślejsze opisy czynności uczniów nie są w stanie ustanowić normy pozwalającej na bezbłędne rozstrzygnięcie, czy uczeń opanował te czynności” („Znaczenie edukacyjne” 5).

Standardy egzaminacyjne kwestionuje również Klemens Stróżyński („Przymiarka”). Jego zdaniem spełnienie standardów egzaminacyjnych można bowiem stwierdzić

tylko przez pomiar sprawdzający, nigdy różnicujący, a egzaminy zewnętrzne to w istocie pomiar różnicujący, dzięki któremu można określić, który wynik jest niższy, a który wyższy. Egzaminy te nie pozwalają jednak na ustalenie, który wynik jest zadowalający, czyli oznaczający spełnienie jakiejś normy³.

Słowo „standard” według Stróżyńskiego stało się zaklęciem, składnikiem magii oświatowej, która ma zastąpić rzeczywiste określenie jakości pracy szkół. „Uczymy pod standardy, które nie są standardami, robimy egzaminy według standardów, które nie są standardami, otrzymujemy wyniki, które niewiele nam mówią o przygotowaniach i osiągnięciach uczniów” („Przymiarka” 7).

Nawet najdokładniejsze opisy osiągnięć uczniów nie są w stanie ustanowić normy pozwalającej na bezbłędne rozstrzygnięcie, czy uczeń opanował te czynności. Jeśli zaś punktowanie zadań waha się w ujęciu różnych egzaminatorów, mamy do czynienia z efektem egzaminatora (Niemierko „Znaczenie edukacyjne”).

Niemierko („Ocenianie szkolne”) podaje przykłady zagadnień, które obejmują standardy testowania doniosłego, czyli – innymi słowy – przepisy regulujące przygotowywanie i stosowanie testów standaryzowanych. Standardy te zostały opracowane na podstawie dokumentu sporządzonego w Stanach Zjednoczonych (1974) i wydane w Polsce pod redakcją Jerzego Brzezińskiego. Autorzy standardów podkreślają m.in. fakt, iż każdy zakres zastosowania testu standaryzowanego powinien być uzasadniony teoretycznie i poparty przykładami w podręczniku, a procedura ustalania oraz interpretacja ewentualnej normy ilościowej wymagań egzaminacyjnych powinny być starannie objaśnione. Szczególną uwagę zwraca grupa wskazówek dotyczących interpretacji wyników testu na skalę kraju. Autorzy standardów dostrzegają bowiem konieczność przygotowania dla uczniów, rodziców, nauczycieli, administracji szkolnej i środków masowego przekazu odpowiedniej informacji o teście, o jego wynikach oraz o najczęstszych błędach interpretacji tych wyników. W praktyce polskiej wyniki egzaminów zewnętrznych są bowiem interpretowane bardzo powierzchownie, jedynie w poważniejszych dyskusjach naukowych poruszany jest temat możliwości błędnej interpretacji wyników testu.

Nie mówi się również powszechnie o kolejnym ważnym problemie uznawanym przez grupę J. Brzezińskiego za jeden z najważniejszych standardów testowania, a mianowicie o ewentualnym sprawdzeniu, czy jakieś lokalne, etniczne, inaczej wyposażone genetycznie lub inaczej kształcone grupy uczniów nie są dyskryminowane przez daną treść

³ ²W artykule autor koncentruje się na egzaminach po szóstej klasie szkoły podstawowej, które nie wprowadzają progów.

i formę testu. Takie badania nie są w Polsce prowadzone, choć istnienia takiego zjawiska wykluczyć nie można. Nie jest również stosowana zasada mówiąca, że informacja o błędzie pomiaru powinna być przedstawiana każdemu użytkownikowi jego wyników w takiej formie, jaka odpowiada jego kompetencji statystycznej. Całkowicie ignoruje się zasadę, że informacja o różnicach między wynikami szkół powinna być prezentowana na tle kontekstowych danych o warunkach pracy tych szkół. Naszym zdaniem takich informacji dostarczyć mogą niepodejmowane dotąd badania empiryczne. Jest to problem ważki, bowiem egzaminy zewnętrzne mają być w założeniu obiektywne. Nie należy jednak zapominać, że ich wyniki nie są jedynym elementem diagnostycznym, jaki można wykorzystywać w edukacji. Trudno bowiem zgadywać, jaki wynik mógłby osiągnąć dany kandydat, gdyby uczył się w warunkach innych niż te, w których przyszło mu się kształcić, a zatem nie można oceniać potencjału intelektualnego zdającego wyłącznie na podstawie testu. Dlatego według standardów ważne decyzje o uczniu nie powinny być podejmowane na wyłącznej podstawie egzaminu doniosłego, bez wykorzystania innych źródeł informacji o jego osiągnięciach. Ta zasada jest w Polsce również niemal całkowicie pomijana. Uczelnie muszą przyjmować kandydatów wyłącznie na podstawie pozornie obiektywnego egzaminu doniosłego (Nowej Matury), ewentualnie stanowią tu jedynie uczelnie artystyczne, którym pozostawiono możliwość sprawdzania tzw. przydatności do zawodu. Przywilej przeprowadzania selekcji wewnętrznej mają również niektóre licea, które poza wynikami testów gimnazjalnych biorą pod uwagę także oceny, jakie uczeń uzyskał na świadectwie. Jakie są jednak kryteria wystawiania tych ocen? Czy stanowią one wypadkową ocen bieżących? Jaką rolę odgrywają w nich wyniki testów sumujących? Odpowiedzi na te pytania będzie można znaleźć jedynie we wnioskach badań empirycznych, jeśli takie zostaną podjęte.

Organizator egzaminów obowiązkowych i badań osiągnięć szkolnych powinien dążyć do starania, by zminimalizować szkody, jakie mogą wyniknąć z niezrozumienia i nadużycia wyników testowania. Dlatego tak ważne wydają się kolejne standardy, również nieprzestrzegane w Polsce, a mianowicie zasady, że udostępniając lub ogłaszając wyniki testowania, jego organizator powinien przedstawić wszelkie dane, które mogą zapobiec błędom w interpretacji tych wyników. Szczególnej uwagi wymagają różnice wyników testowania między szkołami i grupami uczniów, bowiem kontekst kształcenia bywa niedoceniany przez niespecjalistów. W materiałach CKE istnieje wprawdzie podział demograficzny, według którego podawane są wyniki egzaminu w zależności od wielkości miejsca przeprowadzanego egzaminu, nie są jednak prowadzone dogłębne analizy porównawcze między szkołami, grupami, uczniami czy poszczególnymi uczniami, a tylko

taka polityka edukacyjna mogłaby się przyczynić do prawdziwej reformy edukacji opartej na solidnych podstawach.

Kolejnym złudzeniem omawianym przez Niemierkę jest opinia, jakoby krajowi specjaliści wytwarzali zadania najlepiej mierzące osiągnięcia uczniów. Zdaniem Niemierki nie potrafimy jednak stworzyć w pełni trafnych zadań, nie znając autorskich planów wynikowych i sposobu ich realizacji w danej szkole. Według Henryka Szaleńca (2007) pewne oczekiwania wobec narzędzi pomiaru są sprzeczne między grupami użytkowników, których oczekiwania zgodnie z ogólną teorią jakości cytowanego przez niego Williama E. Deminga powinniśmy spełnić.

Dlatego – według Szaleńca – aby dopracować się satysfakcjonującego arkusza, należy zaplanować terminarz kolejno po sobie występujących prac i systematycznie przestrzegać ich realizacji, wypracować koncepcję tworzenia arkusza zgodnie z obowiązującymi standardami egzaminacyjnymi, zadbać o zgodność wymagań egzaminacyjnych z treścią wymagań opublikowanych w informatorach egzaminacyjnych oraz o różnicowanie badanych czynności ucznia i treści kształcenia. Ważna jest również dbałość o trafność zadań oraz o to, by zadania łączyć w związki tematyczne i fabularne, by polecenia były jasne, używane terminy znane uczniom. Należy pytać o rzeczy ważne, pobudzać do myślenia, zadbać, by zadania występujące w sąsiedztwie znacznie nie różniły się od siebie formą. Instrukcja dla ucznia powinna być jasna i wyjaśniać oczekiwany sposób rozwiązywania zadań. Trzeba zwrócić uwagę na wszystkie elementy, które będą podlegać ocenie, a więc np. na poprawność merytoryczną, rozwinięcie, układ, styl, precyzję wypowiedzania się, staranność, czytelność itp., a także wypróbować każde zadanie.

W związku z występującymi sprzecznościami opinia o zadaniach najlepiej mierzących osiągnięcia uczniów podnosi wprawdzie autorytet centralnych władz oświatowych i zatrudnionych przez nie ekspertów, ale nie da się utrzymać w świetle teorii pomiaru dydaktycznego. Założenie, jakoby ujednoczenie narzędzi zapewniało nam pełną porównywalność wyniku egzaminu, Niemierko również nazywa złudzeniem i przypomina, że niespecjaliści pomiaru (urzędnicy, dziennikarze, rodzice) łatwo zapominają, że egzamin jest tylko niewielką próbą czynności reprezentującą wielki obszar opanowywanej treści kształcenia („Znaczenie edukacyjne”).

Szkodliwym złudzeniem jest również wiara, iż egzaminy doniosłe pozwalają na obiektywną ocenę pracy nauczycieli i szkół. Niemierko („Znaczenie edukacyjne”) uważa je za najtrudniejsze do wykorzenia ze świadomości administracji szkolnej, rodziców i opinii publicznej, ponieważ wyrządza szkodę szkołom pracującym w trudniejszych

warunkach. Nie jest bowiem tak, że egzamin demaskuje braki szkoły bez względu na różnice wstępnego przygotowywania uczniów i kulturę ich środowiska.

Pogląd ten podziela Stróżyński („Przymiarka”), dowodząc, że jeśli dana szkoła ma relatywnie wysokie wyniki, np. w zakresie sprawności czytania, nie musi to koniecznie oznaczać, że w tym zakresie dobrze kształci. Może się bowiem zdarzyć tak, że w tym (lub innym) zakresie niepoślednią rolę odgrywa środowisko domowe uczniów.

Dlatego – zdaniem Niemierki „gdy szkoły są traktowane jako ‘dobre’ i ‘słabe’ na podstawie jednej tylko miary, wyniku egzaminu zewnętrznego, popełniany jest podstawowy błąd atrybucji osiągnięć uczniów, polegający na przecenianiu roli szkoły w uzyskiwaniu tych osiągnięć przez uczniów, a niedocenianiu znaczenia sytuacji na wejściu oraz kontekstu w systemie kształcenia. Podobnie jak w przypadku atrybucji dokonywanych przez uczniów przypisujących sukcesy raczej sobie, a porażki raczej czynnikom zewnętrznym, społeczeństwo przypisuje nauczycielom sukcesy i porażki uczniów w egzaminach zewnętrznych bez względu na selekcję kandydatów do tych szkół i warunki, w jakich pracują” („Znaczenie edukacyjne” 8).

Niemierko wprowadza również pojęcie oceniania wąskodydaktycznego („Znaczenie edukacyjne” 5), typowego dla egzaminów zewnętrznych, tj. oceniania osiągnięć i umiejętności z pominięciem sfery społeczno-wychowawczej. Jeszcze bardziej problematyczne jest znaczenie treściowe wyników egzaminu zewnętrznego ograniczone do obowiązkowej części wspólnej programów kształcenia, a zatem do podstawy programowej, z pominięciem elementów autorskich, gdyż z założenia ma być to ocenianie zobiektywizowane, wyzute z kryteriów programowych.

Według Niemierki można mieć bowiem wątpliwości co do obiektywizmu matury pojmowanego jako dokładność, z jaką wyniki tego pomiaru są wyznaczone wymaganiami programowymi. Przy normie ilościowej (próg zdawalności) wynoszącej 30% można mieć poważne wątpliwości co do znaczenia treściowego wyniku egzaminu maturalnego, ponieważ abiturient może nie podjąć znacznej większości zadań lub źle je rozwiązać, a mimo to uzyskać świadectwo dojrzałości. Niemierko („Znaczenie edukacyjne”) przypisuje tę normę ostrożności, a także chęci zachowania trafności fasadowej matury, stąd jego zdaniem przyszłość wymusi dalsze ustąpienie jej poziomów. Dlatego – według H. Szaleńca (2007) – należy tym bardziej zadbać o to, by arkusze egzaminacyjne umożliwiały sprawdzenie reprezentatywnej próby całego uniwersum nauczanych treści.

Wydaje się, że Niemierko („Znaczenie edukacyjne”) bardzo trafnie podsumowuje powszechne opinie i przekonania na temat egzaminów zewnętrznych, nazywając je złudzeniami. Można dodać, iż są one wysoce szkodliwe, zwłaszcza wiara w omawianą wyżej

moc standardów egzaminacyjnych, a także złudzenie co do pełnej porównywalności egzaminów, co z kolei wynika właśnie z nieprzestrzegania zasad koniecznych do stworzenia warunków choćby pewnej obiektywizacji wyników. Pesymizm Niemierki (ibid.) co do możliwości trafnego skonstruowania zadań egzaminacyjnych wynika również z obaw o to, że jakość nauczania w Polsce nie może być – mimo ciągłych obietnic wyrównywania szans edukacyjnych między ośrodkami – porównywana.

7. Zewnętrzne egzaminy doniosłe a dehumanizacja szkoły

Heliodor Muszyński jest zdania, że nadanie indywidualnej diagnozie edukacyjnej charakteru zewnętrznego „niesie ze sobą cały szereg niebezpieczeństw, które można objąć wspólnym mianem dehumanizacji szkoły” (34). Interesujące jest, że Muszyński ma tu na myśli potencjalne zagrożenia, jakie niesie ze sobą diagnoza nauczycielska przybierająca zewnętrzny charakter. Zdaniem autorki prezentowane przez Muszyńskiego wnioski tym bardziej można odnieść do egzaminów z założeń zewnętrznych, zwłaszcza egzaminów doniosłych. A zatem, wskutek przywiązywania nadmiernej wagi do diagnozy zewnętrznej, przede wszystkim ucierpieć może diagnoza wewnętrzna, z której nauczyciel często rezygnuje na rzecz tej pierwszej. Może też zdarzyć się tak, że nauczyciel ograniczy swoją diagnozę do „tych aspektów rozwoju ucznia, które mają być składnikiem diagnozy wewnętrznej w stosunku do jego relacji z uczniem” (ibid. 34). Znaczący to w praktyce tyle, że nauczyciel będzie się interesował wyłącznie postępami ucznia w zakresie danego przedmiotu. Co więcej, diagnoza zewnętrzna musi z definicji podlegać pewnej standaryzacji, co oznacza, że każdego ucznia rozpatruje się według tych samych kryteriów – tym samym szuka się w nim tego, co ma wspólnego z innymi, a nie tego, co stanowi o jego odrębności. Wreszcie, diagnozy cząstkowe podlegają algorytmizacji, co skutkuje wprowadzaniem ich do wspólnej miary w postaci średniej.

Muszyński dowodzi, że takie tendencje mogą stanowić poważny przyczynek do dehumanizacji szkoły, choć zewnętrzna diagnoza edukacyjna jest elementem naszej rzeczywistości społecznej i oświatowej. Wymienia trzy podstawowe funkcje tej diagnozy: kontrolną (kontroluje funkcjonowanie szkoły), unifikującą (umożliwia każdemu minimum wykształcenia gwarantującego uczestnictwo w kulturze i rozwój), selekcyjną (stanowi do pewnego stopnia podstawę procesów selekcyjnych występujących w społeczeństwie).

Współczesne systemy edukacyjne będą musiały funkcjonować w warunkach zewnętrznej kontroli, a diagnostyka edukacyjna będzie podporządkowana tej funkcji, co

niesie ze sobą poważne niebezpieczeństwa, m.in. tendencje do standaryzacji diagnoz, a zatem ich jednostronności. Generalnie tego typu przemiany prowadzą nieuchronnie do biurokratyzacji szkoły, co z kolei zagraża procesowi jej humanizacji (ibid. 35).

Takie zagrożenie dla humanizacji dostrzega również Niemierko („Ocenianie szkolne” 265), piszący o uczniu jako „numerze kodowym” na egzaminie zewnętrznym. „Uczeń w szkole jest osobą, odróżnianą pod względem (nie zawsze pochwalanych) cech i obyczajów, mającą pewną pozycję i pewien dorobek we współpracy z nauczycielem. To wszystko znika na egzaminie zewnętrznym” („Egzaminy pożądane” 17). Niemierko dostrzega jednak również dobrą stronę tej sytuacji – gdy uczeń występuje jako numer kodowy, pokusy nagradzania ulubieńców i zwalczania oponentów nie mają do egzaminatora dostępu.

W celu humanizacji egzaminów Niemierko („Chłodne oblicze” 18–19) proponuje sześć kierunków działania: rozstanie się z mitem o bezbłędności egzaminów powszednich i doniosłych, a w zamian realistyczną ich ocenę, rozróżnianie pomiędzy egzaminami powszednimi i doniosłymi zamiast ich wartościowania, ulepszanie egzaminów powszechnych i – odwrotnie – ulepszanie egzaminów doniosłych poprzez upodobnianie ich do egzaminów powszechnych oraz wspomniane wyżej opieranie prognoz edukacyjnych na obu rodzajach egzaminów. Niemierko (ibid.) podkreśla również, iż zmiany systemowe w zakresie egzaminowania szkolnego wymagają intensywnych badań naukowych, których nie zastąpią konsultacje środowiskowe.

Wydaje się, że wszelka standaryzacja stanowi poważne zagrożenie dla humanistycznego charakteru szkoły. Przykłady można mnożyć. Jednym z jaskrawszych wydaje się choćby narzucanie wszystkim uczniom takiej samej formy opowiadania na maturze z języka angielskiego na poziomie rozszerzonym. Opowiadanie jest formą literacką, która powinna wyzwalać w piszącym inwencję twórczą, skłaniać do poszukiwania oryginalnych rozwiązań, również formalnych. Standaryzacja przekreśliłaby szanse takich mistrzów krótkiej formy, jak Ernest Hemingway czy Franz Kafka, na jakąkolwiek karierę literacką. Należy zatem poszukiwać rozwiązań, które oprócz złudnej obiektywizacji wyników umożliwiłyby uczniom pełen rozwój osobowości i nie tłumili ich talentów, lecz je wyzwały.

8. Pomiarowe zalety i wady dwu rodzajów egzaminu

Niemierko uważa, że „rozdzielenie egzaminu wewnętrznego, regulowanego przez własnego nauczyciela danych uczniów, i egzaminu zewnętrznego, regulowanego spoza nauczycielskiego systemu kształcenia, nie jest ostre (...), [ponieważ] o typie egzaminu

decyduje nie oficjalny egzaminator, lecz lokacja normowania wyników” („Egzaminy pożądane” 16). Niemierko dopuszcza zatem istnienie egzaminów pośrednich, zewnętrzno-zewnętrznych, takich na przykład jak stara matura, podatna z jednej strony na efekt szarej strefy wymagań programowych, z drugiej strony podlegająca normom staninowym populacji ogólnopolskiej w zakresie układu odniesienia wyniku, o którym jednak decyduje szkoła („Egzaminy pożądane” 16). Należy zatem pamiętać, że egzaminy doniosłe nie muszą być egzaminami zewnętrznymi, choć przedmiotem naszego zainteresowania jest zewnętrzny egzamin doniosły.

Niemierko porównuje egzaminy zewnętrzne i wewnętrzne pod kątem pięciu właściwości sprawdzania osiągnięć („Ocenianie szkolne” 170), wyróżniając: 1) bezstronność sytuacji sprawdzania, 2) dokładność punktowania wyników sprawdzania, 3) rzetelność metody sprawdzania, 4) trafność metody sprawdzania, 5) obiektywizm sprawdzania. Dowodzi, że egzaminy zewnętrzne stoją znacznie wyżej od wewnętrznych pod względem bezstronności rozumianej jako zapewnienie wszystkim uczniom jednakowo sprzyjających warunków do wykazania się opanowaniem przewidzianej treści kształcenia. Zwraca jednak uwagę na fakt, że egzaminom zewnętrznym wciąż daleko do ideału, ponieważ „głębiej rozumiana bezstronność obejmuje nie tylko ujednoczenie (lub wyrównywanie) zadań i organizacji sprawdzianu, lecz także przygotowywanie uczniów, nie wyłączając kulturowych wpływów środowiskowych (Hornowska), oraz pewnego rodzaju indywidualizację, niezbędną we wszystkich przypadkach specjalnych potrzeb edukacyjnych” („Egzaminy pożądane” 17).

Analizując oba typy egzaminów, Niemierko wskazuje na wyższość dokładności punktowania rozumianej jako zgodność z właściwym kluczem również na egzaminie zewnętrznym. Jego zdaniem o tej wyższości decyduje wkład pracy w przygotowanie egzaminu. Podkreśla jednak, że nigdy się nie da wyeliminować nieporadności i pomyłek w kluczu, a zwłaszcza nie można zignorować zjawiska „gubienia diamentów w postaci twórczych interpretacji zadań oryginalnego zapisu działań” („Egzaminy pożądane” 17).

Jako trzecie kryterium porównywalności (jak również przewagi egzaminu zewnętrznego nad wewnętrznym) Niemierko (ibid.) wymienia jego rzetelność rozumianą jako powtarzalność wyniku egzaminu w podobnych warunkach. Niemierko (ibid.) uważa, że w większości przypadków rzetelność testu uzyskuje się dzięki staranniejszej standaryzacji narzędzia pomiaru, wydłużeniu czasu egzaminowania, bardziej analitycznemu podejściu polegającemu na zwiększeniu liczby zadań i kryteriów, zwiększeniu rozrzutu osiągnięć uczniów w próbie przez różne poziomy szkół. Mimo niemożności wyeliminowania

losowych błędów pomiaru, takich jak niepełna dokładność punktowania zadań otwartych i zgadywanie odpowiedzi na zadania zamknięte, i tak udział głównych źródeł błędu jest lepiej kontrolowany w testach standaryzowanych.

Kolejnym kryterium porównywania egzaminów wewnętrznych i zewnętrznych jest trafność pomiaru rozumiana przez Niemierkę (ibid.) jako użyteczność wniosków opartych na jego wynikach do określonego celu, np. przewidywania wyników dalszego uczenia się w szkole wyższego szczebla. W tym przypadku jednak Niemierko (ibid.) dostrzega przewagę egzaminów wewnętrznych, a przyczynę takiego stanu rzeczy upatruje w dwóch cechach egzaminów doniosłych – zawężeniu treści kształcenia i neutralności wychowawczej. Niemierko jest zdania, że należy brać pod uwagę wyniki obu rodzajów egzaminu („Dawne i nowe formy” 19). Przypomina, że dokonano wielu analiz pokazujących, że ani konkurs świadectw, ani egzamin wstępny do szkół wyższego szczebla z osobna nie gwarantują wysokiej trafności prognostycznej. Niemniej jednak połączenie informacji z tych dwu źródeł prawie zawsze przynosi wzrost trafności. Uważa wręcz za bardzo ryzykowne „zachęcanie szkół wyższego szczebla do rezygnacji z innych źródeł informacji o osiągnięciach uczniów niż egzamin doniosły – organizowanych centralnie lub przez nią samą – bez uzyskania dowodów jego trafności, a dokładniej bez dokonania rachunku strat, jakie wskutek tej rezygnacji poniesiemy. Stratą dla szkoły jest przyjęcie niewłaściwych kandydatów, a dla kandydata nieprzyjęcie do szkoły, w której mógłby osiągnąć sukces dzięki cechom emocjonalnym, wykazanym w roku ucznia, a nie jednokryterialnym egzaminom doniosłym” („Dawne i nowe formy” 20). B. Niemierko stwierdza również, że przy porównywaniu cech testu jego trafność stoi w hierarchii wyżej niż rzetelność pomiaru. Dlatego jej niedostatek budzi tak wielką troskę specjalistów pomiaru dydaktycznego („Egzaminy pożądane” 18).

Ilustruje problem, przytaczając model Arlety Poręby-Konopczyńskiej.

Tabela 1. Rzetelność i trafność egzaminów szkolnych według Arlety Poręby-Konopczyńskiej

Właściwości egzaminu	Wysoka rzetelność	Umiarkowana rzetelność	Niska rzetelność
Wysoka trafność	Perły profesjonalizmu	Nauczyciel – światły profesjonalista	Nauczyciel obdarzony intuicją pedagogiczną
Umiarkowana trafność	Egzaminy zewnętrzne	Nauczyciel – dobry rzemieślnik	Codzienna praktyka szkolna
Niska trafność	Pole minowe egzaminowania		

Pola minowe zagrażają procesowi kształcenia, a trafność egzaminu zewnętrznego jest ograniczona wyobcowaniem nauczycielskiego systemu kształcenia, z kolei wysoka rzetelność pojawia się tylko na egzaminach zewnętrznych i u najbardziej zaawansowanych pomiarowców. Dlatego egzaminy wewnętrzne cechuje niska lub umiarkowana rzetelność, ale za to wysoka trafność.

Kolejnym kryterium różnicującym egzaminy zewnętrzne od wewnętrznych jest obiektywizm pomiaru, czyli reprezentowanie ustalonych wymagań programowych. Trudność polega tutaj na wskaźnikowaniu jakości osiągnięć, co w przypadku egzaminów wewnętrznych jest incydentalnie rozwiązywane poprzez często niejawne obniżanie wymagań w postaci drugiego układu wymagań programowych i minimalizowanie normy ilościowej.

W przypadku egzaminów zewnętrznych procedury są jawne, toteż w sytuacji, gdy politycy oświatowi odrzucają wielopoziomą strukturę egzaminu, pozostaje stosowanie norm ilościowych, a te z kolei – bardzo przecież niskie – „osłabiają znaczenie treściowe egzaminów, to jest możliwość ustalenia, co umie uczeń uzyskujący te wyniki”. Normy 20–30% nazbyt zbliżają się do wartości oczekiwanej (10% i 13%) czystego zgadywania odpowiedzi na zadania wyboru wielokrotnego w obu testach, dopuszczają fragmentaryczną i mało funkcjonalną wiedzę ucznia” (Niemierko „Egzaminy pożądane” 20).

Należy tu zauważyć, że ze zjawiskiem obniżania norm ilościowych mieliśmy jednak do czynienia w Polsce w 2007 roku, kiedy to ówczesny minister edukacji uśrednił wyniki matur ze wszystkich przedmiotów, ustalając średnią na 30%, co umożliwiło osobom, które nie uzyskały z poszczególnych przedmiotów wyniku trzydziestoprocentowego, „nadrobienie” deficytów wynikiem lepszym z innego przedmiotu. Zaistniała wówczas sytuacja (matury nie zdałoby w 2005 i 2006 roku łącznie 53 000 maturzystów) świadczy o niezwykle słabej kondycji polskiej edukacji (www.egzaminy.edu.pl).

Grażyna Szyling jest zdania, że wprowadzenie egzaminów zewnętrznych sprzyja podporządkowywaniu kultury szkoły i oceniania szkolnego wąsko rozumianym wartościom utylitarnym i wiąże się z „traktowaniem kompetencji uczniów jako towaru sprzedawanego na rynku edukacyjnym” (377). Łączy się to ściśle z zainteresowaniem, jakim opinia publiczna darzy wyniki egzaminów zewnętrznych traktowanych jako jedyny miernik realizacji przez szkołę oczekiwań społecznych narzucanych przez dyskurs ekonomiczny zastępujący wartości etyczne hasłami skuteczności. Wartość oceniania zewnętrznego jest zatem zredukowana do jego funkcji stratyfikacyjnej i selekcyjnej, co powoduje zmianę kultury oceniania.

Według Szyling kulturę oceniania wewnętrznego otwartą na możliwości uczniów słabszych i mniej zdolnych przeciwstawia się jednowartościowej kulturze oceniania zewnętrznego, proponującej zwarty system norm postrzeganych pozytywnie przez rynek edukacyjny nastawiony na efektywność kształcenia, co z kolei skutkuje polityką oświatową wykorzystującą pomiar dydaktyczny jako narzędzie sterowania edukacją, natomiast cechą dystynktywną egzaminów zewnętrznych jest troska o rzetelność pomiaru osiągnięć i porównywalność wyników. Dla porównania cechą dystynktywną oceniania wewnętrznego jest komentarz dydaktyczny wspierający rozwój ucznia. Dlatego sposób komunikowania rezultatów egzaminów zewnętrznych znacznie szerzej aniżeli tylko poprzez suchą informację o osiągniętym wyniku procentowym ma duże znaczenie. W Polsce forma opisowa zachowana jest tylko w przypadku egzaminów po szóstej klasie szkoły podstawowej.

Jan Potworowski zwraca natomiast uwagę, iż za kamień węgielny Nowej Matury uznaje się porównywalność, co jest według niego dość zaskakujące, gdyż ważniejsza jest przecież wysoka trafność egzaminu, która „nie kierowałaby całej uwagi na kłopotliwy problem niezależności komisji egzaminacyjnych” (58). Potworowski jest zdania, że ujednolicenie oceniania w formie idealnej polegałoby na tym, by „sklonowani egzaminatorzy” reagowali w identyczny sposób na prace maturzystów.

Piszącą te słowa jest egzaminatorem maturalnym OKE i miała okazję uczestniczyć w wielu dyskusjach prowadzonych podczas oceniania prac pisemnych. Za największy problem uważa zdecydowanie zbyt mało precyzyjny charakter kryteriów oceny. Skoro już bowiem decydujemy się na niepozbawione tylu wad ocenianie zewnętrzne, należałoby je uchronić od dowolności stojącej w rażącej sprzeczności z jakąkolwiek standaryzacją. Taki brak doprecyzowania pewnych kluczowych pojęć, jak na przykład bogactwo językowe, musi skutkować trudnościami w ocenie. Wydaje się, że problem wynika częściowo z nie dość wyraźnego usytuowania egzaminu maturalnego na mapie Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego.

9. Rola egzaminatora w doniosłych egzaminach zewnętrznych

W sytuacji gdy zwolennicy egzaminów zewnętrznych uważają za jedną z ich ważniejszych zalet obiektywizm i porównywalność wyników, należy zdać sobie sprawę z kluczowej roli, jaką w tego typu egzaminach odgrywa egzaminator.

Zasadnicza rola egzaminatora w przeprowadzaniu egzaminów zewnętrznych powinna znaleźć zdaniem Krzysztofa Bednarka i Cezarego Lempy odzwierciedlenie w postrze-

ganiu jego roli jako osoby zaufania publicznego. Aby egzaminator mógł taką rolę pełnić, powinien przestrzegać zasad tajemnicy zawodowej, rozumieć, na czym polega etyka wykonywanej przez niego pracy, musi posiadać wysokie kwalifikacje i wciąż je doskonalić, a wreszcie wyznawać „etos dobrej roboty”, co znaczy, że ma mu towarzyszyć poczucie odpowiedzialności za własną pracę, którą przecież wykonuje w żywotnym interesie zainteresowanych. Istotnym mechanizmem, jaki powinien działać w tej grupie zawodowej, jest potencjalna zdolność do autoregulacji.

W niektórych komisjach egzaminacyjnych oczekiwania wobec egzaminatora zostały zapisane w kodeksie etyki egzaminatora opracowanym na podstawie ankiety przeprowadzonej wśród nauczycieli w 2003 roku (Bartmańska). Kodeks ten funkcjonuje czasem jako suplement materiałów dydaktycznych dla egzaminatorów (25). Według kodeksu egzaminator powinien wykonywać swoje obowiązki, przestrzegając zasady szacunku dla prawdy, systematycznie rozwijać swoje umiejętności zawodowe, oceniać zdających uczciwie i z zaangażowaniem, nie oceniać poglądów zdającego, zobowiązany jest do zachowania w tajemnicy wszystkich spraw związanych z sesją egzaminacyjną, ma się starać o osiągnięcie jak najwyższych standardów merytorycznych i organizacyjnych pracy, nigdy nie wykorzystywać swojej funkcji dla korzyści materialnych, a jego powinnością jest stosowanie przyjętych kryteriów oceniania w sposób obiektywny.

Wprowadzenie egzaminów zewnętrznych stworzyło w świecie edukacji nową sytuację. Dotychczasową dwoistość ról (nauczyciel – egzaminator) zastąpiono ocenianiem przez egzaminatorów zewnętrznych, by zobiektywizować ocenianie i uniezależnić je od kryteriów pozamerytorycznych.

Prześlędzono dokumentację egzaminu maturalnego (Bartmańska 27), z której wyłania się jednak obraz daleki od ideału. Egzaminatorzy oceniali pozakryterialnie, „na pamięć”, intuicyjnie, co skutkowało nierzetelnością. Mimo że do komisji wprowadzono nauczycieli spoza szkoły abiturienta⁴, ich rola okazała się marginalna lub żadna. Niejednokrotnie zachowywali się oni pasywnie, by nie prowokować nauczycieli z danej szkoły do „zemsty” na własnych uczniach.

Szaleniec przypomina, że w trakcie egzaminów pisemnych w maju 2005 roku zdarzyły się przypadki ściągania, pewne niedozwolone zachowania uczniów ignorowano z obawy przed odwołaniami. Obserwatorzy nie stwierdzali ewidentnych nieprawidłowości.

⁴ W trzecim roku funkcjonowania egzaminu wprowadzono zasadę, że nauczyciel uczący ucznia w klasie maturalnej nie może uczestniczyć w egzaminie, powinien w nim natomiast uczestniczyć nauczyciel z innej szkoły na mocy umowy zawartej między dyrektorami szkół.

Zawiodły zatem zespoły nadzorujące, osoby spoza szkoły, nauczyciele z innych szkół, egzaminatorzy. Analiza prac wskazuje na to, że maturzyści przepisywali prace od kolegów, korzystali z tzw. gotowców, mieli ze sobą wydruki z internetu. Kiedy na maturze z języków obcych zastosowano różne wersje arkuszy, nastąpiło obniżenie wyników, ponieważ uczniowie, wypełniając testy zamknięte, odpisywali bezmyślnie odpowiedzi z innych grup⁵.

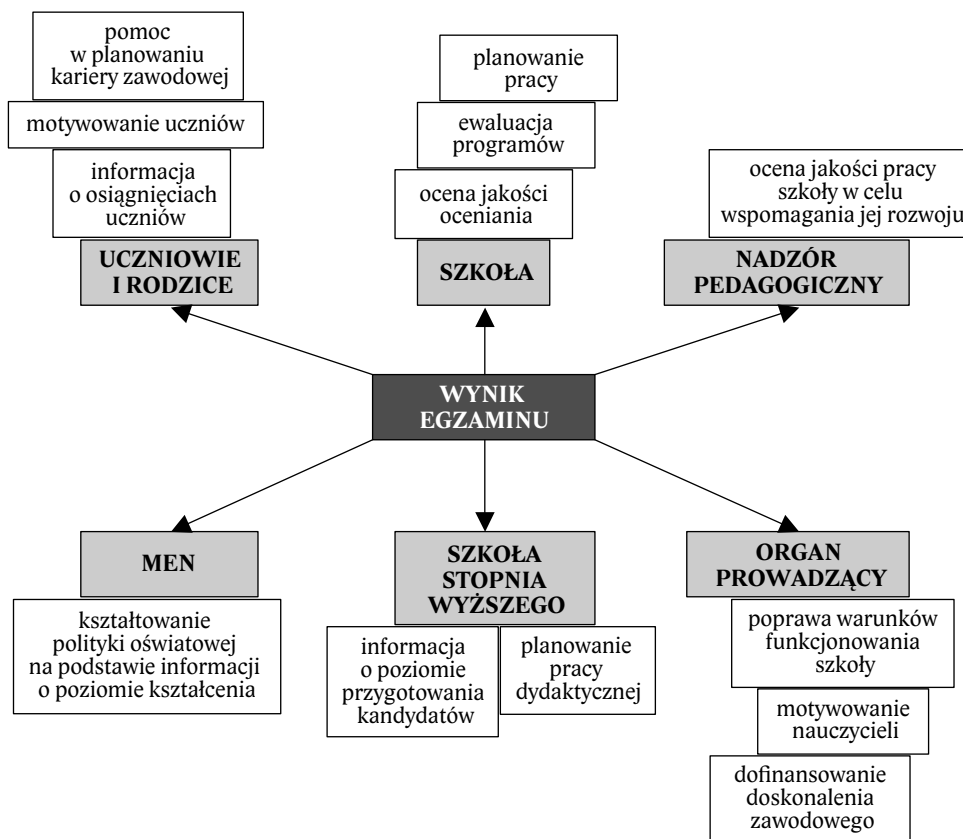
Zmiana sposobu oceniania miała zatem skutki zarówno pozytywne, jak i negatywne. Nauczyciele występujący w roli egzaminatorów zewnętrznych nie stawali przed dylematami moralnymi, jakie towarzyszą im często w sytuacji, gdy muszą oceniać własnych uczniów, występując w schizofrenicznej roli trenera i sędziego zarazem. Niemniej jednak okazuje się, że zakorzenione postawy moralne mogą być silniejsze niż intencje autorów nowego systemu. Zaistniała sytuacja dowodzi zdaniem Anny Bartmańskiej (2007: 28), że dotychczasowa relacja „uczeń kontra szkoła” zmieniła się w relację „szkoła kontra OKE”. Przyczyną tego stanu rzeczy jest zmiana roli egzaminu maturalnego, którego wyniki są postrzegane jako narzędzie weryfikacji pracy nauczycieli i uczniów, co prowadzi do bardzo negatywnych konsekwencji.

Egzaminatorzy mają zatem do odegrania jeszcze jedną ważną rolę (Brzdąk). Powinni bowiem „szerzyć kulturę oceniania w szkołach, w których pracują, wpływać na wewnątrzszkolne systemy oceniania, przekazywać swoim uczniom rzetelną informację zwrotną o osiągnięciach i postępach, (...) zachęcać uczniów do dokonywania samooceny i to może mieć znaczny wpływ na motywację uczniów” (41).

Ta informacja zwrotna o egzaminie powinna trafić do różnych grup i osób związanych bezpośrednio lub pośrednio ze szkołą. Ilustruje to schemat wg pomysłu Romana Dziedzica (2001: 41) podawany przez Jadwigę Brzdąkę.

Podział uczestników procesu edukacyjnego proponowany w schemacie wydaje się trafny, choć rola, jaką egzamin ten mógłby pełnić w ich życiu, jest chyba zbyt mocno wyidealizowana. By móc ją realizować, egzamin musiałby spełniać wszystkie standardy wymienione na początku rozdziału, a wszyscy uczestnicy procesu edukacji musieliby właściwie pojmować swoje funkcje i należycie je wypełniać. Budzi jednak wątpliwości wiara w możliwość oceny przez szkołę jakości nauczania na podstawie tylko tego jednego kryterium, warto zatem postulować tu rozwiązania wieloaspektowe.

⁵ Problem oszustwa egzaminacyjnego omawiany jest szerzej w punkcie 10.



Rysunek 1. Schemat Romana Dziedzica

10. Oszustwo egzaminacyjne

Według Niemierki („Oszustwo egzaminacyjne”) oszustwo egzaminacyjne przybiera wielorakie formy, i popełniane jest zarówno przez uczniów, jak i nauczycieli. W przypadku ucznia najczęściej spotykane jego przejawy to: wykradanie zadań, wspólne rozwiązywanie zadań, gdy to jest zakazane, korzystanie z ustnych podpowiedzi, „odglądanie” rozwiązań przez ramię sąsiada, wspólne rozwiązywanie zadań, przepisywanie notatek i innych materiałów, własnych lub użyczonych, przepisywanie cudzej pracy jako własnej (plagiat), zmyślanie wyników własnych „badań”, fałszowanie cytatów, wysyłanie zastępcy („Murzyna”) na egzamin, ułatwianie oszukiwania innym uczniom (pomaganie im i „krycie” ich), podawanie fałszywej informacji o uzyskanym wyniku („Oszustwo egzaminacyjne” 7). Można zatem określić oszustwo egzaminacyjne jako „ukryte posługiwanie

się informacją uzyskaną z innych źródeł niż własna wiedza i praca, dokonywane dla zdobycia pożądanego wyniku egzaminu” („Oszustwo egzaminacyjne” 8).

W przypadku nauczyciela oszustwo przybiera inne, bardzo wyrafinowane formy. Jeśli chodzi o egzaminy zewnętrzne, jest to podpowiadanie lub wskazywanie uczniom prawidłowych odpowiedzi⁶, „przymykanie oka” na oszukańcze zachowania uczniów w trakcie egzaminu, dokonywanie ukrytych poprawek na karcie odpowiedzi ucznia, celowe „mylenie się” w obliczaniu punktów, naginanie norm do wyników i fałszowanie sprawozdań z egzaminu. Jest to zatem celowe naruszanie reprezentatywności treści i wyników egzaminu, wspomaganie i tolerowanie oszustwa egzaminacyjnego uczniów.

Według Kazimierza Denka nawet pojedyncze przypadki ściągania rzutują na opinię o całości. Problem ściągania przybiera charakter coraz bardziej powszechny, zwłaszcza, że wg CBOS-u tylko 28% Polaków nie akceptuje ściągania, 52% nie ma nic przeciwko, a 19% nie ma zdania na ten temat. Dlatego w regulaminach egzaminów zewnętrznych pojawiły się zapisy ostro występujące przeciwko tej popularnej nieuczciwości. Chodzi jednak o to, by polscy uczniowie sami cenili uczciwość, a odpowiedzialność za to spada na szkołę, w której ktoś, kto publicznie mówi, że nie ściąga i nie podpowiada, jest traktowany jako osoba, która nie przestrzega norm współżycia społecznego.

Naszym zdaniem zasługą Nowej Matury jest baczne (choćby teoretycznie) zwrócenie uwagi na problem ściągania. W Informatorze maturalnym czytamy: „Egzamin uważa się za niezdany, jeżeli: a) zdający z któregośkolwiek egzaminu obowiązkowego lub jego części ustnej lub pisemnej otrzymał mniej niż 30% punktów możliwych do uzyskania, b) w trakcie egzaminu stwierdzono, że zdający pracuje niesamodzielnie i jego egzamin został przerwany, c) w trakcie sprawdzania egzaminator stwierdził niesamodzielność rozwiązywania zadań egzaminacyjnych (Informator maturalny 2003). Takie wyraźne określenie warunków wyniku zapewne po części z przejęcia przez Polskę standardów angielskich. Angielskie *cheat* tłumaczone na język polski jako dobrotliwe „ściągać” znaczy po prostu oszukiwać. Z drugiej jednak strony fakt, iż egzamin ma tak doniosły charakter, do ściągania prowokuje. Dlatego jedynym wyjściem jest bezwzględny brak tolerancji i przyzwolenia społecznego dla ściągania, nie tylko na etapie matury, ale w całym procesie edukacyjnym.

⁶ Stąd przepis, że specjalista z danego przedmiotu nie może wchodzić w skład komisji przedmiotowej na egzaminie pisemnym, np. anglista nie może uczestniczyć w egzaminie pisemnym z języka angielskiego. Przepis ten wprowadzono w trzecim roku funkcjonowania NM.

11. Porównanie opinii badaczy anglojęzycznych i polskich na temat egzaminów doniosłych

Badacze anglojęzyczni zajmują się zagadnieniem egzaminów doniosłych znacznie dłużej z racji odmiennych tradycji edukacyjnych, jakie w tych krajach występują. Ponieważ jednak egzaminy doniosłe zaczynają odgrywać dominującą rolę również w Polsce, gdzie aż do początku XXI wieku stosowano ewaluację formatywną, a egzaminy doniosłe występowały jedynie w postaci wewnętrznych egzaminów maturalnych – które jednak zwieńczyły jedynie osiągnięcia uczniów szkół średnich, nie pełniąc przy tym roli egzaminów wstępnych – interesujące wydaje się zestawienie opinii badaczy z tych dwóch jakże różnych obszarów edukacyjnych.

Oto zestawienie opinii Angeli Engel i B. Niemierki („Ocenianie szkolne”) na temat mitów i złudzeń związanych z egzaminami zewnętrznymi.

Tabela 2. Mity i złudzenia na temat egzaminów doniosłych według A. Engel i B. Niemierki

Angela Engel	Bolesław Niemierko
Egzaminy centralne standaryzowane są postrzegane jako środek podniesienia jakości pracy szkoły.	Standardy dokładnie wyznaczają poziom osiągnięć uczniów.
Dzięki egzaminom centralnym rosną oczekiwania wobec uczniów.	Krajowi specjaliści wytwarzają zadania najlepiej mierzące osiągnięcia uczniów.
Dzięki egzaminom centralnym uczniowie opanowują podstawę programową.	Ujednolicenie narzędzi zapewnia pełną porównywalność egzaminów.
Standaryzacja egzaminów umożliwia państwu, które je wprowadza, rywalizację z innymi państwami.	Egzaminy doniosłe pozwalają na obiektywną ocenę pracy nauczycieli i szkół.
Standaryzacja to najbardziej skuteczny sposób zwiększenia efektów pracy uczniów.	
Opinia publiczna wspiera testy zewnętrzne.	

Z powyższego zestawienia wynika, że zarówno Engel, jak i Niemierko („Ocenianie szkolne”) widzą wiele negatywnych stron standaryzacji postrzeganej jako panaceum na podniesienie jakości pracy szkół (Engel) i obiektywną ocenę pracy nauczycieli i szkół (Niemierko „Ocenianie szkolne”). Standaryzacja oceniania nie mieści jednak w sobie pojęcia EWD, czyli edukacyjnej wartości dodanej (Roman Dolata) uważanej za najważniejszą

narzędzie edukacyjne ostatnich dwudziestu lat (Ian Schagen, Dougal Hutchinson). Najprościej rzecz ujmując, wartość dodana to przyrost wiedzy uczniów w wyniku danego procesu edukacyjnego; przyrost, którego nie można określić bez znajomości stanu początkowego w ujęciu prostym oraz kontroli wykorzystania zasobów. Istotne jest również, by pomiaru osiągnięć dokonywano każdorazowo przy pomocy tych skal pomiarowych (www.codn.edu.pl).

W Polsce powstały szacowania EWD dla gimnazjów oraz zaproponowano alternatywne metody szacowania EWD dla szkół maturalnych. Prace nad rozwojem tej metody mają trwać do roku 2013, dlatego trudno w tej chwili określić jej znaczenie dla poprawy systemu ewaluacji. Nie znaczy to jednak, że system EWD jest niezawodnym sposobem na mankamenty związane ze standaryzacją. W Stanach Zjednoczonych, gdzie system wartości dodanej TVAAS (*Tennessee Value-Added Assessment System*) jest najbardziej rozbudowany, rozgorzała ożywiona dyskusja. Richard Rothstein uważa, że pojęcie efektywności oparte na systemie wartości dodanej nie dostarcza informacji, jakie praktyki edukacyjne za tę efektywność odpowiadają, a co więcej, TVAAS zakłada, jakoby nie istniała interakcja między kapitałem kulturowym ucznia a skutecznością różnych sposobów nauczania, ponieważ wyniki badań (Ross Vasta, Marshall Haith, Scott Miller) dowodzą, że nauczanie szkolne jest najbardziej efektywne wtedy, gdy metody oddziaływania stosowane przez nauczyciela są zgodne z wzorcami znanymi dziecku z doświadczeń kulturowych.

Niemniej jednak EWD mimo tych słabości zapobiega w dużym stopniu frustracjom nauczycielskim powodowanym przez mity o umożliwieniu rywalizacji między szkołami (Engel) i porównywalności egzaminów (Niemierko „Ocenianie szkolne”). Dzięki EWD nauczyciele pracujący wskutek silnej segregacji ekonomicznej w trudnych środowiskach społecznych mogą zyskać świadomość, że inni – pracujący w warunkach podobnych – uzyskują wyniki porównywalne. I odwrotnie, nauczyciele osiągający wyniki słabe mogą porównać je z osiągnięciami kolegów pracujących w podobnych środowiskach i przeanalizować przyczyny swoich porażek, nie przypisując ich li tylko trudnym warunkom pracy i składowi społecznemu szkół (www.ewd.edu.pl).

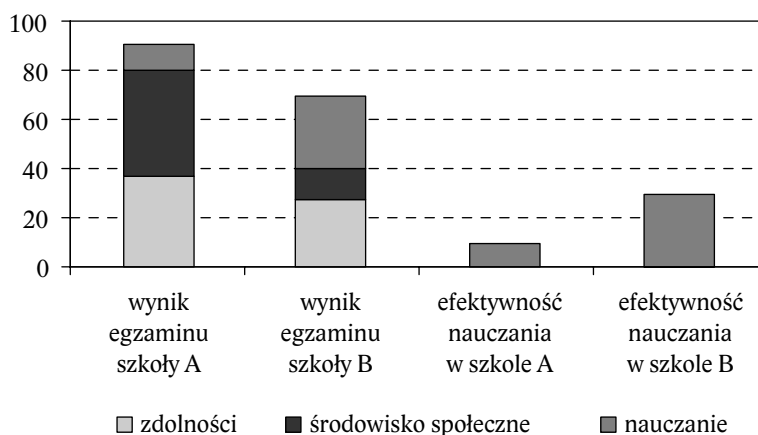
Można zatem wysnuć wniosek, że EWD stanowi – mimo wielu niedociągnięć – istotne uzupełnienie informacji o wynikach egzaminów zewnętrznych, mając jednocześnie świadomość, że EWD jest miarą jakości nauczania w zakresie sprawdzanym przez egzaminy zewnętrzne, dlatego pojawiła się propozycja, by nie mówić o Edukacyjnej Wartości Dodanej, a jedynie o Egzaminacyjnej Wartości Dodanej.

Wykorzystanie badań OKE na reprezentatywnej próbie gimnazjalistów w Krakowie pozwoliło na wyciągnięcie kilku istotnych wniosków korespondujących z zastrze-

żeniami Engel i Niemierki („Ocenianie szkolne”) wobec złudzeń i mitów narastających wokół scentralizowanych egzaminów zewnętrznych. Najważniejszym z nich jest stwierdzenie, że EWD jest znacznie słabiej powiązana z charakterystykami społecznymi, kulturowymi i ekonomicznymi rodziny ucznia niż nieprzetworzone (podane w punktach) wyniki egzaminów zewnętrznych (Pokropek). Badanie nie wykazało również związku z nauczaniem „pod testy”. W drugim badaniu porównywano gimnazja, grupując je według wyników surowych i wartości EWD (gimnazja o wysokich wynikach surowych i wysokiej wartości EWD, gimnazja o wysokich wynikach surowych i niskiej wartości EWD, gimnazja o niskich wynikach surowych i wysokiej wartości EWD oraz gimnazja o niskich wynikach surowych i niskiej wartości EWD). Tu wyniki badania budzą jednak niepokój, ponieważ w gimnazjach o wysokich wynikach egzaminacyjnych EWD wiąże się jednak pozytywnie z nauczaniem „pod testy”, a negatywnie z uczniowską oceną nauczania do autonomii.

Zatem nawet rozbudowanie systemu ewaluacji o dalsze kryteria nie pozwala na dokonywanie uogólnień, można jednak przyjąć, że EWD jest miarą szerzej rozumianej trafności nauczania. Tym bardziej wyniki surowe, na podstawie których dokonywane są między innymi rankingi szkół postrzegane pozytywnie przez opinię publiczną wspierającą testy zewnętrzne (Engel) skonstruowane za pomocą narzędzi, które zapewniają ich porównywalność (co oprotestowuje Niemierko „Ocenianie szkolne”), należy traktować z daleko większym dystansem, aniżeli ma to obecnie miejsce w praktyce polskiej.

Brak korelacji pomiędzy wynikami egzaminów a efektywnością nauczania prezentuje poniższy wykres (www.ewd.edu.pl):



Wykres 1. Czynniki wpływające na wyniki egzaminu a ocena efektywności nauczania

W dyskusji dotyczącej złudzeń na temat egzaminów doniosłych ciekawy jest również sprzeciw A. Engel wobec obiegowej opinii, jakoby dzięki egzaminom centralnym rosły oczekiwania wobec uczniów, którzy dzięki nim opanowują podstawę programową, co w pewnym stopniu koresponduje ze sceptycyzmem Niemierki („Ocenianie szkolne”) wobec przekonania o wyznaczaniu przez standardy poziomu osiągnięć uczniów. Jego obawy charakteryzuje najlepiej przenośnia o „sicie gubiącym diamenty” (268).

Choć trudno jest porównywać dokonania badaczy anglojęzycznych i polskich na polu ewaluacji głównie z racji innych ram czasowych, w jakich badania te były prowadzone, analizując poglądy Niemierki („Ocenianie szkolne”) i Engel, można dojść do wniosku, że zarówno władze oświatowe wszystkich szczebli, jak i szeroko rozumiana opinia publiczna zbyt łatwo przyjmują te testy za jedyny skuteczny miernik zarówno osiągnięć uczniowskich, jak i jakości pracy szkoły. Taka postawa wynika z pokusy, jaką stwarza wymierność wyniku mierzona w procentach lub ocenach, pewnego wygodnictwa i zapewne braku lepszego rozwiązania na tym etapie badań na temat ewaluacji. Niestety, jak wspomniano wcześniej, tak pojęta ewaluacja może doprowadzić do dehumanizacji szkoły i stworzyć cały szereg zagrożeń dla wszystkich uczestników procesu edukacji.

Zapewne lepszym pomysłem byłoby łączenie ewaluacji formatywnej i sumatywnej, to jednak wiązałoby się z pewnością z ogromnymi problemami logistycznymi, a co za tym idzie – finansowymi. Dlatego na tym etapie należy raczej skupić się na wszechstronnej ocenie istniejącego systemu oceniania i testowania i jego ustawicznym udoskonalaniu.

Ciekawy jest również fakt, iż w badaniach polskich jednym z najczęściej omawianych zagadnień jest rola egzaminatora w ewaluacji. Można by odnieść wrażenie, że badacze zjawiska nie do końca wierzą w skuteczność i jakość szkoleń przygotowujących nauczycieli do wypełniania tej funkcji. W jakiejś mierze niepokój i nieufność wynikają zapewne również z dotychczasowych doświadczeń.

Egzaminy doniosłe z uwagi na swoją rangę i znaczenie spotykają się ze zrozumiałym zainteresowaniem całego społeczeństwa: uczestników procesu edukacji, a zatem nauczycieli, uczniów i ich rodziców, władz oświatowych, władz państwowych (stanowiąc element polityki oświatowej, wpisują się w politykę państwa jako całości), są „gorącym tematem” dla dziennikarzy, budzą wiele emocji.

Zdaniem piszącej te słowa egzaminy doniosłe w Polsce powinny stać się tematem szerokich badań empirycznych prowadzonych na wszystkich szczeblach edukacyjnych w ramach wszystkich przedmiotów. Takie projekty, jak badania Xi Luxii nad maturą z języka angielskiego w Chinach, Liying Cheng (“The washback effect”) na temat egzaminu maturalnego z języka angielskiego w Hong Kongu, rzuciły nowe światło na postrzeganie

tych egzaminów i metody nauczania. Cheng (“How does washback”) stwierdziła jednoznacznie, że egzamin maturalny wywarł efekt zwrotny na system edukacyjny zarówno w skali makro, jak i w skali mikro, jak również na treści nauczania i wykorzystywane materiały, nie zmienił jednak niemal wcale lub zmienił w niewielkim stopniu metody nauczania. Tylko takie badania bowiem mogą się przyczynić do zrozumienia wpływu egzaminów doniosłych na procesy edukacyjne zachodzące w Polsce, zwłaszcza że doniosłe egzaminy zewnętrzne w naszym kraju należy w dalszym ciągu traktować jako innowację, której zasady przeszczepiono z Wielkiej Brytanii, kraju o zupełnie innych tradycjach oświatowych opisanych we wstępie.

Artykuł stanowi zaledwie przyczynek do szerszych dociekań i badań, sygnalizuje złożoność problemów, jakie wynikają z egzaminów zewnętrznych, oraz wieloaspektowy charakter zjawiska. Bardziej wnikliwą analizę zjawiska będzie można odnaleźć w obszerniejszej publikacji przygotowywanej przez autorkę.

Bibliografia

- Bartmańska, Anna. „Wpływ egzaminów zewnętrznych na kształtowanie postaw moralnych uczniów, nauczycieli i egzaminatorów.” *Edukacja*, 1. (2007): 22–30.
- Brożek, Adam. „Wyniki sprawdzianów i egzaminów zewnętrznych a podnoszenie jakości pracy szkoły.” *Język Polski w Szkole IV-VI*. (2001/2002): 79–85.
- Brzdąk, Jadwiga. „Rola egzaminów zewnętrznych w zapewnianiu jakości pracy szkoły.” *Dyrektor Szkoły 7-8*. (2001): 40–42.
- Brzeziński, Jerzy. *Elementy Metodologii Badań Psychologicznych*. Warszawa: PWN. 1984.
- Bednarek, Krzysztof, Cezary Lempa. „Egzaminator – osoba zaufania publicznego.” *Edukacja*, 1. (2007): 31–37.
- Chapman, David. W. i Conrad W. Snyder. “Can high-stakes national testing improve instruction: Reexamining conventional wisdom?” *International Journal of Educational Development* 20. (2000): 455–474.
- Cheng, Liying. *The Washback Effect of Public Examination Change on Classroom Teaching: An Impact Study of the 1996 Hong Kong Certificate of Education on the Classroom Teaching of English in Hong Kong Secondary Schools*. Unpublished doctoral dissertation. University of Hong Kong: Hong Kong, 1988.
- . “How does washback influence teaching? Implications for Hong Kong.” *Language and Education* 11. (1997): 38–54.

- Denek, Kazimierz. *Ku Dobrej Edukacji*. Kraków: Akapit, 2005.
- Dolata, Roman. „Wykorzystywanie wyników egzaminów zewnętrznych do oceny jakości kształcenia”. *Biuletyn Badawczy CKE* 3, (2005): 63–74.
- Engel, Angela. “Exposing the myths of high-stakes testing.” *Fairtest*. The National Center for Fair and Open Testing 2007.
- Gillard, Derek. *Education in England: a brief history* www.educationenland.org uk/history, 2011.
- Hornowska, Elżbieta, *Stronniczość Testów Psychologicznych. Problemy – Kierunki – Kontrowersje*. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora, 1999.
- Informator Maturalny. Warszawa CKE. 2003
- Komorowska, Hanna. *Sprawdzanie Umiejętności w Nauce Języka Obcego. Kontrola – Ocena – Testowanie*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna, 2002.
- Lewkowicz, Jo, Zawadowska-Kittel Elżbieta. “Impact of the new school leaving examination in Poland”. *Research Notes: Issue 34, Cambridge ESOL*. (2008): 27–31.
- Madaus, George F. (1988). “The influence of testing on the curriculum.” *Critical Issues in Curriculum: Eighty-seventh Yearbook of the National Society for the Study of Education*. Ed: Laural. N. Tanner, Chicago: NSSE, University of Chicago Press. 83–121.
- Muszyński, Heliodor. „Diagnostyka edukacyjna a humanizacja szkoły”. Red. Bolesław Niemierko i Wojciech Małecki. *Dawne i Nowe Formy Egzaminowania?* Wrocław: DSWE. 2001.
- Niemierko, Bolesław. „Chłodne oblicze egzaminu zewnętrznego.” *Edukacja: Studia, Badania, Innowacje*, 3 /75. (2001): 11–26.
- . *Ocenianie Szkolne bez Tajemnic*. Warszawa: WSIP, 2002.
- . „Egzaminy pożądane i niechciane.” *Edukacja: Studia, Badania, Innowacje*, 4/88. (2004): 7–26.
- . „Znaczenie edukacyjne egzaminu doniosłego.” *Meritum* 3/4 (3). (2006/2007): 4–11.
- . „Oszustwo egzaminacyjne.” *Edukacja: Studia, Badania, Innowacje*. (2006): 7–22.
- Pokropek, Artur. „Analiza trafności wskaźnika edukacyjnej wartości dodanej.” *Biuletyn Badawczy CKE* 8. (2006): 9–20.
- Popham, William J. “The Merits of Measurement-driven Instruction.” *Phi Delta Kappan*, May, (2006): 679–682.
- Potworowski, Jan. „Pierwiastek angielski w transformacji polskiej oświaty”. *Pedagogika w Pokoju Nauczycielskim*. Red. Krzysztof. Kruszewski. Warszawa: WSIP. 2000.

- Rothstein, Richard. *Class and Schools. Using Social, Economic, and Educational Reform to Close the Black-White Achievement Gap*. Washington: Teachers College, University Columbia, 2004.
- Schagen, Ian, Hutchninson, Douglas. "Adding value in educational reserach – the marriage of data and analytical power." *British Educational Research Journal*, 29/ 5. (2003): 49–76.
- Scriven, Michael. (1967). "The methodology of evaluation". Red. Robert. E. Stake, *Perspectives of curriculum evaluation* 1, Chicago: Rand McNally.(1967): 39–55.
- Stróżyński, Klemens. „Przymiarka do mierzenia”. *Nowe w szkole* 4, (2002): 2–7.
- Szaleniec, Henryk „Oszukiwanie na egzaminie istotnym źródłem majowej porażki.” *Edukacja: Studia, Badania, Innowacje* 1/9. (2007): 38-53.
- Szyling, Grażyna. „Holistyczne i analityczne metody diagnostyki edukacyjnej – perspektywy informatyczne egzaminów szkolnych”. *XI Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej*. Gdańsk: Fundacja Rozwoju Uniwersytetu Gdańskiego, (2007): 26–28.
- Vasta, Ross., Haith, Marshall. M. i Miller, Scott. *Psychologia Dziecka*. Warszawa: WSiP, 1995.
- Wiseman, S. Red.. *Examinations and English Education*. Manchester, England: Manchester University Press. 1961.
- Xi, Luxia. *The Intended Washback Effect of the National Matriculation English Test in China: Intention and Reality*. Foreign Language Teaching and Research Press: Beijing, 2004.
- Zawadowska-Kittel, Elżbieta. „Efekt zwrotny egzaminu maturalnego z języka angielskiego na proces nauczania i uczenia się (badania pilotażowe)”. *Języki Obce w Szkole* 4. (2010): 50–67.

WEBLIOGRAFIA

www.codn.edu.pl

www.ewd.edu.pl



Kulturo- i realizmizm w programach nauczania języka polskiego i niemieckiego jako obcych. Analiza porównawcza

Przemysław E. Gębał

Uniwersytet Warszawski / Lingwistyczna Szkoła Wyższa w Warszawie

Abstrakt

Artykuł stanowi analizę porównawczą dydaktycznych programów kulturo- i realizmizacyjnych, opracowanych dla potrzeb uczących się języków polskiego i niemieckiego jako obcych. Kontrastowna prezentacja ukazuje różnice i podobieństwa materiałów opracowanych w obu krajach, wynikające z samego modelu nauczania języka polskiego i niemieckiego oraz stosunku twórców programów do kształcenia kulturo- i realizmizacyjnego cudzoziemców.

Programy do nauczania języka niemieckiego zakładają całkowite dopasowanie procesu przekazywania treści kulturo- i realizmizacyjnych do potrzeb i oczekiwań uczących się. Skutkiem tego jest m.in. opracowanie „ruchomych” ram tematycznych, zawierających jedynie propozycję zagadnień, mogących pojawić się na zajęciach.

Programy do kultury i realiów polskich nie odwołują się zwykle bezpośrednio do oczekiwań i potrzeb uczących się. Dotychczas bowiem przeprowadzono niewiele badań kulturo- i realizmizacyjnych oczekiwań obcokrajowców.

Słowa klucze: program nauczania, analiza porównawcza, kultura, realia, cudzoziemcy

Abstract

This article proposes a comparative analysis of teaching curricula within the domain of cultural studies, intended for learners of Polish and German as a foreign language. The contrastive approach is adopted to demonstrate some of the similarities and differences between the teaching resources adopted in Poland and Germany that result from the models applied to language teaching in both countries as well as from the attitudes curriculum developers hold to culture-oriented teaching of foreign students.

The German language teaching curricula aim at maximizing the alignment of the process of culture-oriented content transfer to the needs and expectations of the learners. This results in designing a “flexible” topic framework that only suggests topics which may potentially be discussed at classes.

The Polish culture-oriented curricula do not normally directly address learners’ needs and expectations. Indeed, to date very little research has been undertaken to identify culture-oriented expectations of learners of Polish as a foreign language.

Keywords: teaching curriculum, comparative analysis, culture, foreigners.

Pierwszym krokiem na drodze do realizacji założeń wypracowanych przez poszczególne metody oraz podejścia do nauczania języków obcych jest opracowywanie programów nauczania. Na ich podstawie tworzone są koncepcje podręczników i innych materiałów dydaktycznych, kształtowany jest proces nauczania oraz budowane ramy organizacyjne wszelkiego rodzaju kursów językowych, zarówno tych prowadzonych w ramach kształcenia zinstytucjonalizowanego, czyli w szkolnictwie publicznym, jak i poza nim, w prywatnych szkołach języków obcych.

Kultura i realia, jako jedne z podstawowych filarów nauczania języków obcych, były również częścią wielu programów edukacji językowej. W historii glottodydaktyki pojawiały się także propozycje programów opracowanych wyłącznie dla celów kształcenia kulturo- i realioznawczego cudzoziemców.

Poniższy artykuł stanowi analizę porównawczą obydwu rodzajów programów, a więc kulturo- i realioznawczych oraz ogólnych z elementami kultury- i realiów, opracowanych dla potrzeb uczących się języków polskiego i niemieckiego jako obcych. Kontrastowna prezentacja ukaże różnice i podobieństwa materiałów opracowanych w obu krajach, wynikające z samego modelu nauczania języka polskiego i niemieckiego oraz stosunku twórców programów do kształcenia kulturo- i realioznawczego cudzoziemców.

Szczegółowej analizie poddanych zostanie w sumie sześć programów; trzy poświęcone polszczyźnie oraz trzy opracowane dla potrzeb nauczania języka niemieckiego. Z polskich programów zaprezentowane zostaną:

1. *Kompetencja socjokulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Program nauczania dla poziomu progowego* autorstwa Władysława T. Miodunki z Uniwersytetu Jagiellońskiego;
2. *Propozycja inwentarza tematycznego i funkcjonalno-pojęciowego do nauczania języka polskiego jako obcego w aspekcie kulturowym*, którego założenia skonstruowały Anna Burzyńska i Urszula Dobesz z Uniwersytetu Wrocławskiego;
3. *Program nauczania realiów polskich* przygotowany przez Przemysława E. Gębała.

Wszystkie trzy programy powstały w roku 2003 i były rezultatem seminariów poświęconych nauczaniu kultury i realiów polskich, zorganizowanych przez Katedrę Języka Polskiego jako Obcego Uniwersytetu Jagiellońskiego. Wobec braku podobnych opracowań, stały się ważnym krokiem w nauczaniu cudzoziemców polszczyzny. Podjęły bowiem dyskusję na temat włączenia kształcenia kulturo- i realizmizmu w proces nauczania polszczyzny. Temat, obecny w praktyce od lat, nie pojawiał się w założeniach teoretycznych opracowywanych wcześniej programów języka polskiego jako obcego (zob. Czarnecka, Martyniuk, Miodunka *Język polski*). Opublikowanie pierwszych tego typu propozycji rokuje nadzieję na nadrobienie zaległości i wpisanie kultury i realizmizmu w proces nauczania polszczyzny, integrując to nauczanie z praktyczną nauką języka.

Dla celów naszej analizy, programy polskie zestawione zostaną z trzema programami nauczania kultury i realiów niemieckich, powstałymi zarówno w krajach niemieckojęzycznych, jak i poza ich obszarem, a konkretnie w Polsce. Ze względu na bogatą, bo ponad 100-letnią tradycję nauczania kultury- i realiów w glottodydaktyce niemieckiej proces powstania tych programów różnił się znacznie od polskich. Były one bowiem wynikiem wieloletnich dyskusji i badań, przeprowadzanych przez różne zespoły i instytucje, zarówno w krajach niemieckojęzycznych, jak i poza ich granicami. Analizowanymi programami niemieckimi są:

1. *Rahmenrichtlinien für den Mittelstufenunterricht am Goethe-Institut*, czyli opracowane w roku 1995 założenia programowe dla poziomu średniego kursów realizowanych w Instytutach Goethego w całym świecie;
2. *Curriculum für Fremdsprachenlehrerkollegs. Deutsch. Revidierte Erprobungsfassung* – powstała również w 1995 roku pod red. Haliny Stasiak (część kulturo- i realizmizmu pod red. Camilli Badstübner-Kizik) propozycja programowa dla funkcjonujących w Polsce od początku lat 90. nauczycielskich kolegiów języka niemieckiego;

3. *Landeskunde –deutschsprachige Länder*, opublikowane w latach 1998–1999 materiały dydaktyczne autorstwa Leo Kocha, realizujące programowe założenia opracowywanych od końca lat 80. kulturo- i realioznawczych koncepcji metodyczno-dydaktycznych (*ABCD-Thesen* oraz *D-A-CH/D-A-CH-L-Konzept*).

Założenia teoretyczne tych programów stały się punktem odniesienia dla powstających jeszcze dziś materiałów do nauki języka niemieckiego jako obcego. Stąd też ich wybór do niniejszej analizy.

Studium porównawcze wszystkich programów obejmuje siedem kategorii, stworzonych w oparciu o zasady konstruowania programów Hanny Komorowskiej (19), zaprezentowane w *Metodyce nauczania języków obcych*:

1. Założenia glottodydaktyczne to proces programowego umiejscowienia kultury i realiów w procesie nauczania i przyswajania języka obcego. A więc odpowiedź na podstawowe pytanie, – czy i w jakim stopniu kultura i realia powinny być obecne na zajęciach języka obcego, w naszym przypadku – niemieckiego i polskiego.

2. Podstawy glottodydaktyczne to kategoria opisująca odwoływanie się poszczególnych programów do teoretycznych założeń, metod i podejść do nauczania języków obcych. Założeń, które w mniejszy lub większy sposób definiowały rolę kultury i realiów danego obszaru językowego w nauczaniu języków tych obszarów.

3. Cele nauczania czyli opis umiejętności, które winni osiąść uczący się po przerebieniu opisywanego w programie materiału. W przypadku kształcenia kulturo- i realioznawczego cudzoziemców prezentowane cele skupiają się zwykle na rozwijaniu kompetencji socjokulturowej studentów.

4. Warunki realizacji programu czyli organizacyjne ramy realizacji programów, samo miejsce procesu nauczania (kraj / zagranica) i dopasowanie do niego treści programowych.

5. Treści programowe czyli przewidziany do realizacji materiał kulturo- i realioznawczy, na przykład zestawiony w formie katalogów tematycznych. Części programów poświęcone treściom programowym opisują również kryteria doboru tych treści, uwzględniając oczekiwania uczących się.

6. Metody i formy pracy to część zawierająca praktyczne wskazówki metodyczne dla nauczycieli realizujących dany program. Często twórcy programów zamieszczają przykładowe scenariusze zajęć lub ich sekwencji.

7. Ewaluacja wiedzy kulturo- i realioznawczej to propozycja obejmująca nie tylko kontrolę suchej wiedzy i faktów, ale również ocenę działania i kreatywności uczących się.

1. Założenia glottodydaktyczne programów

Autorzy wszystkich analizowanych programów, tworząc je, chcieli zapewne zwrócić uwagę na konieczność włączania elementów kulturo- i realizmawczych w proces nauki języka obcego. W przypadku języka niemieckiego jako obcego sytuacja jest o tyle prosta, iż porównywane programy stanowią kolejną już generację materiałów podkreślających ważną rolę, jaką odgrywają kultura i realia w nauczaniu cudzoziemców niemieckojęzycznej. Tak więc było to tylko podkreślenie misji, jaką ma do spełnienia *Landeskunde* w trakcie przyswajania języka niemieckiego. Propozycje programów dla języka polskiego są rozwiązaniami pionierskimi, zachęcającymi do dyskusji i tworzenia opracowań zbliżających dydaktykę języka polskiego jako obcego do sprawdzonych już rozwiązań zastosowanych w przypadku tzw. języków światowych.

Odwołując się do potrzeb uczących się, autorzy *Rahmenrichtlinien für den Mittelstufenunterricht* zwrócili uwagę na konieczność włączenia kulturo- i realizmawstwa w proces nauki języka, pisząc, że: (...) *mit dem Wunsch, eine Fremdsprache zu erlernen, meist auch der Wunsch verbunden ist, mehr über das betreffende Land und seine Kultur zu erfahren, bedarf es, (...), eines bestimmten, auf die Zielsprache und –kultur bezogenen soziokulturellen Wissens, um Sprache überhaupt adäquat einsetzen zu können* (Goethe-Institut: 46)¹.

Traktując kulturo- i realizmawstwo jako nieodłączną część procesu nauki języka obcego, autorzy programu dla nauczycielskich kolegiów języków obcych w Polsce zwracają uwagę na konieczność realizacji zajęć kulturo- i realizmawczych w ramach studiów nauczycielskich: *Der Fachbereich Landeskunde ist ein integrativer Bestandteil der Deutschlehrerausbildung, darum sollte auf eine kontinuierliche Verknüpfung und Vernetzung von Landeskunde mit den anderen Teildisziplinen der Deutschlehrerausbildung (...) Wert gelegt werden* (Curriculum für Fremdsprachenlehrerkollegs: 123).² Dla twórców *Landeskunde-deutschsprachige Länder* sam proces wtopienia kultury i realiów w proces nauki

¹ „Chęć nauki języka obcego związana jest zwykle z chęcią dowiedzenia się czegoś o kraju i jego kulturze. Wymaga to konkretnej wiedzy socjokulturowej odnoszącej się do języka docelowego i kultury, która umożliwia adekwatne wykorzystywanie języka” s.

² *Przedmiot kulturo- i realizmawstwo jest nieodłączną częścią składową kształcenia nauczycieli języka niemieckiego. Dlatego też procesowi ustawicznej integracji kulturo- i realizmawstwa z innymi dyscyplinami obecnymi w kształceniu nauczycieli języka niemieckiego nadać należy szczególne znaczenie..*

języka niemieckiego jest sprawą na tyle oczywistą, iż słowo wstępne do poradnika metodycznego zatytułowane zostało: *Landeskunde – aber wie?*³

W przypadku programów polskich, jak już pisaliśmy, sam fakt pojawienia się pierwszych propozycji programowych obejmujących rozwijanie kompetencji socjokulturowej (Miodunka,) i przekazywanie treści kulturo- i realioznawczych Burzyńska i Dobesz, Gębał *Program nauczania*, Miodunka *Kompetencja socjokulturowa*) świadczy o chęci nadrobienia zaległości, jakie miała glottodydaktyka polska w stosunku do innych. Świadomy istnienia luki w nauczaniu kultury polskiej jako obcej Miodunka, redaktor tomu *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, napisał: *O różnicach, jakie zaszły w latach 1992–2003, najdobitniej świadczy jednak fakt, że w niniejszym tomie po raz pierwszy znalazły się trzy programy, których autorzy zaproponowali uwzględnianie w różnym zakresie obecności kultury w nauczaniu języka polskiego jako obcego* (8). Również piszący te słowa, autor *Programu nauczania cudzoziemców realiów polskich*, chcąc podkreślić rolę polskiej *Landeskunde*, podkreśla w założeniach glottodydaktycznych swojej propozycji, *iż nie jest możliwe osiągnięcie kompetencji komunikacyjnej w obcym języku bez wiedzy o kulturze i realiach kraju, bądź krajów, w których jest on językiem ojczystym* (Gębał *Program nauczania*: 130 ?) .

2. Podstawy glottodydaktyczne programów

Opracowujący wszystkie analizowane programy odwoływali się w ich założeniach do ogólnie obowiązujących rozwiązań wypracowanych przez glottodydaktykę światową. W przypadku dwóch programów niemieckich: *Curriculum für Deutschlehrerkollegs* oraz materiałów *Landeskunde- deutschsprachige Länder* punktem odniesienia były prezentowane w rozdziale pierwszym tezy ABCD (*ABCD –Thesen*) na temat roli kulturo- i realioznawstwa w nauczaniu języka niemieckiego oraz powstała na ich podstawie na początku lat 90. koncepcja D-A-CH (D-A-CH-Konzept), integrująca kulturo- i realioznawstwo wszystkich krajów niemieckojęzycznych. *Mit dieser Vorgehensweise soll nicht etwa die „Mauer in den Köpfen“ verfestigt, sondern vielmehr der Blick für die weiterbestehenden Unterschiede wie auch die bestehenden und sich neu entwickelnden Gemeinsamkeiten geschärft werden*⁴- czytamy we wstępie do *Landeskunde- deutschsprachige Länder (DACH II)*.

³ Kulturo- i realioznawstwo – ale jak? (w jaki sposób?).

⁴ *Ten sposób działania nie powinien umacniać (istniejących) „murów”, lecz raczej zwracać uwagę na wciąż jeszcze obecne różnice i rozwijające się nowe cechy wspólne.* .

Ze względu na brak teoretycznych założeń do nauczania kultury i realiów w przypadku języka polskiego jako obcego, także na podstawie niemieckich tez ABCD skonstruowany został program Gębala („Program nauczania”). Same tezy oraz koncepcja D-A-CH były kulturo- i realizmizmem realizacją założeń podejścia komunikacyjnego i międzykulturowego, do których w swym programie odniósł się Gębal.

Nowa, rozszerzona definicja pojęcia „kultura” również znalazła odbicie w powstających programach. W curriculum dla nauczycielskich kolegiów języków obcych czytamy: *Unterrichtsgegenstand soll nicht ausschließlich die „hohe Kultur” von Eliten sein („Kultur mit dem großen K”), sondern auch Alltagskultur im umfassendem Sinne sowie die „nicht-konventionelle” Kultur von Minderheiten („Kultur mit dem kleinen k”) (Curriculum für Fremdsprachenlehrerkollegs: 122).*⁵

Do pojęcia standardów kultury kierujących procesami postrzegania, myślenia, oceniania i zachowania, odwołują się natomiast autorzy *Rahmenrichtlinien für den Mittelstufenunterricht* i w swym programie podają przykłady owych standardów (patrz 1.4.1.).

Miodunka („Kompetencja socjokulturowa”) w swej propozycji powołuje się na zaakceptowane przez Radę Europy komunikacyjne programy progowe dla języka angielskiego (*Threshold level 1975 i 1990*) i rosyjskiego (*Porogovij uroven’ Russkij jazyk*) oraz opublikowaną w 2003 roku polską wersję *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*. W przypadku programu Burzyńskiej i Dobesz punktem wyjścia dla jego powstania była opublikowana praca doktorska pierwszej autorki *Jakże rad bym się nauczył polskiej mowy...*, a konkretnie zamieszczony w niej trzypoziomowy model relacji *język a kultura*, zbudowany na założeniach lingwistyki kulturowej, która zakłada, iż *do treści, form, sposobów istnienia kultury dochodzi się, wychodząc od faktów językowych (...)* (Anusiewicz: 44;).

We wszystkich poddanych analizie programach znajdujemy odwołania do powstałych wcześniej założeń koncepcyjnych wyznaczających miejsce nauczania realiów w procesie nauki języka obcego. W przypadku języka polskiego, autorzy dwóch programów (Miodunka *Kompetencja socjokulturowa*, Gębal *Program nauczania*) odwołali się do standardów międzynarodowych, a konkretnie do założeń wypracowanych dla potrzeb nauczania innych języków (angielskiego, niemieckiego, rosyjskiego), do założeń sprawdzonych w praktyce dydaktycznej. Propozycja Burzyńskiej i Dobesz natomiast nie została

⁵ *Przedmiotem zajęć nie powinna być wyłącznie „kultura wysoka” elit (kultura pisana przez duże K), lecz również ta codzienna w szerokim znaczeniu i „niekonwencjonalna”, typowa dla mniejszości (kultura pisana przez małe k).*

podbudowana zdobyczami glottodydaktyki europejskiej; autorki zbudowały założenia swego programu odwołując się do lingwistyki kulturowej i własnego wycucia lektorskiego. Odwoływanie się do materiałów opracowanych dla innych języków światowych, bądź korzystanie z założeń dyscyplin pokrewnych, podyktowane było brakiem konkretnych założeń programowych w nauczaniu języka polskiego jako obcego.

3. Cele nauczania

Wśród przeznaczonych do osiągnięcia celów nauczania znalazły się przede wszystkim te, które wprowadziły podejście komunikacyjne i międzykulturowe do nauczania języków obcych. Jako możliwe do realizacji, zaprezentowane w części: „*Na zakończenie poziomu średniego, uczący się winien*”, *Rahmenrichtlinien für den Mittelstufenunterricht (46)*, zostały sformułowane takie zadania:

- *socjokulturowe spojrzenie na realia niemieckojęzyczne, umożliwiające osiągnięcie kompetencji pozwalającej na odpowiednią interakcję w kontaktach z mówiącymi po niemiecku oraz samodzielne obcowanie z kulturą niemieckojęzyczną;*
- *rozszerzenie wiedzy o krajach niemieckojęzycznych, obejmującej zagadnienia społeczne, polityczne, historyczne i kulturowe;*
- *rozwijanie umiejętności komunikacyjnych w odniesieniu do świata niemieckojęzycznego;*
- *pogłębienie zrozumienia cech wspólnych i różnic między kulturą uczących się i kulturą krajów niemieckojęzycznych (ibid.: 46).*

W programie dla nauczycielskich kolegiów języków obcych celem podstawowym jest rozwijanie kompetencji międzykulturowej z zaznaczeniem, iż nie obejmuje się przez nią kompetencji politycznej, historycznej i kulturowej rodzimego użytkownika języka. Przeznaczone do osiągnięcia cele podzielone zostały na trzy kategorie: *Haltungen / Einstellungen (Postawy / nastawienia)*; *Können (umiejętności)* oraz *Wissen (wiedza)*. Ta ostatnia pojmowana jest jako rozszerzający się system interpretacji, *um unbekannte gesellschaftliche, politische, wirtschaftliche und kulturelle Erscheinungen einordnen zu können*⁶ (*Curriculum für Fremdsprachenkollegs. Deutsch: 16*). Realizacja pierwszej kategorii [*Haltungen / Einstellungen (Postawy / nastawienia)*] przewiduje rozwijanie otwartości w stosunku do krajów niemieckojęzycznych i uświadamianie sobie własnych postaw i nastawień, rezyg-

⁶ *umożliwiający porządkowanie i zrozumienie nieznanych zjawisk społecznych, politycznych, gospodarczych i kulturalnych.*

nację z perspektywy etnocentrycznej i rozpoznawanie autostereotypów oraz rozwijanie krytycznej tolerancji w stosunku do innych opinii.

Kategoria druga – *Können (Umiejętności)* – obejmuje umiejętność wspólnego planowania i realizowania zajęć z prowadzącym je wykładowcą, zdolność realizacji projektów kulturo- i realizoznawczych, włączanie w przebieg zajęć nowych zjawisk zachodzących w krajach niemieckojęzycznych oraz samodzielne opracowywanie informacji i przygotowywanie materiałów. Ostatnia kategoria – *Wissen (Wiedza)* opisuje przyswajanie wiedzy będącej efektem wspólnego wyboru (przez grupę i prowadzącego zajęcia) tematów i ich wspólną realizację.

Pośród celów, jakie postawili autorzy *Landeskunde – deutschsprachige Länder*, na szczególną uwagę zasługują: uwrażliwianie na istnienie innych kultur oraz wspieranie odkrywczego, autonomicznego i zorientowanego na działanie uczenia się.

Te same cele, uzupełnione o rozwijanie składających się na kompetencję komunikacyjną podkompetencji interakcyjnej, językowej i socjokulturowej, przyświecały piszącemu te słowa w trakcie opracowywania programu nauczania realiów polskich.

W pozostałych dwóch programach polskich Miodunki („Kompetencja socjokulturowa”) oraz Burzyńskiej i Dobesz autorzy nie definiują bezpośrednio celów. Z zawartości ich propozycji można się jednak domyśleć, co użytkownicy programów powinni osiągnąć po realizacji przewidzianego materiału. Miodunka („Kompetencja socjokulturowa”) zwraca uwagę na kompetencję socjokulturową, którą stanowią *umiejętności komunikacyjne, uwzględniające (...) specyficzne cechy społeczeństwa i jego kultury, które widać wyraźnie w zachowaniach komunikacyjnych (...) społeczeństwa (Van Ek, Trim: 102)* oraz na kompetencję socjolingwistyczną. Powołując się na definicję zawartą w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* Miodunka („Kompetencja socjokulturowa”) pisze, iż *kształcenie biegłości w posługiwaniu się językiem należy wiązać nie tylko z rozwijaniem kompetencji ściśle językowej, ale też z rozwijaniem świadomości socjokulturowej, wyobraźni, strategii uczenia się itd (Coste i in.: 18)*. Wymienione powyżej kategorie stają się celami, jakie winni osiągnąć rozwijający swą kompetencję socjokulturową cudzoziemcy uczący się polskiego w oparciu o program Miodunki („Kompetencja socjokulturowa”).

Burzyńska i Dobesz zwracają szczególną uwagę na ukierunkowanie procesu nauczania polszczyzny na przełamywanie kulturowo uwarunkowanych barier komunikacyjnych. Wprowadzenie treści realio- i kulturoznawczych, zdaniem autorek programu tematycznego i funkcjonalno-pojęciowego, oznacza *spotkanie z historią i tradycją*, które, *powinno posłużyć przełamywaniu barier, uprzedzeń i stereotypów, także dzięki odnajdywaniu w kulturze nowej „wspólnych miejsc” z kulturą własną (120–121)*.

Wszystkie programy odwoływały się do powszechnie obowiązujących programów komunikacyjnych. Poprzez stosowne modyfikacje uzyskano materiał przydatny w rozwijaniu kompetencji socjo- i międzykulturowej cudzoziemców uczących się języka.

4. Warunki realizacji programu

Porównywany materiał poza programem dla nauczycielskich kolegiów języków obcych oraz programem nauczania realiów polskich. Gębała („Program nauczania”) nie zawiera szczegółowych informacji o warunkach jego realizacji. *Rahmenrichtlinien für den Mittelstufenunterricht*, będące propozycją przeznaczoną do realizacji przez krajowe i zagraniczne placówki Instytutu Goethego, pracujące według wewnętrznego modelu, zawierającego dokładny opis poziomów językowych, wydają się usprawiedliwiać tę sytuację. W przypadku *Landeskunde-deutschsprachige Länder*, mimo iż sami twórcy materiału nie określili poziomu zaawansowania jego odbiorców, jego język pozwala stwierdzić, iż jest on przeznaczony dla poziomu średniego i zaawansowanego. W przypadku propozycji programowej dla kulturo- i realioznawstwa, realizowanego w nauczycielskich kolegiach języków obcych, określono wymiar godzin przewidzianych dla tego przedmiotu na 240, w ciągu pięciu semestrów trzyletnich studiów. W programie nauczania realiów polskich zintegrowanym z praktyczną nauką polszczyzny, wpisano treści kulturo- i realioznawcze na wszystkich poziomach nauki języka, odwołując się do sześciostopniowej skali Rady Europy (A1–C2).

Rozróżnienie sposobu realizacji programu ze względu na miejsce nauki języka obcego, obecne jest w *Rahmenrichtlinien für den Mittelstufenunterricht*, w którym zaproponowano się dostosowanie się do założeń *erlebte* und *erlebbare Landeskunde*.

Programy Miodunki („Kompetencja socjokulturowa”) oraz Burzyńskiej i Dobesz przeznaczone są dla kursów języka polskiego jako obcego na poziomie progowym (wg skali Rady Europy A1–B1), ale ich autorzy nie określają dokładnie warunków czasowych ich realizacji.

5. Treści programowe

Pięć z sześciu przeanalizowanych programów proponuje swoim odbiorcom katalogi tematyczne z treściami przeznaczonymi do realizacji. W *Rahmenrichtlinien* zdefiniowano jedynie trzy obszary tzw. zachowań indywidualnych i zinstytucjonalizowanych, z których

mogą wynikać ewentualne tematy szczegółowe, dopasowane do potrzeb uczestników kursów na poziomie średnim. Są to: dystans i bliskość, przestrzeń i czas oraz publiczne i prywatne systemy odniesień.

Twórcy *Curriculum für Fremdsprachenkollegs* zakładają, iż treść zajęć powinna zostać zaplanowana wspólnie przez prowadzącego zajęcia i studentów, nawiązując tym stwierdzeniem do podstawowych założeń wciąż obowiązującego podejścia komunikacyjnego w nauczaniu języków obcych. Proponują jednak katalog złożony z 37 kręgów tematycznych zgrupowanych w 4 grupach tematycznych: jednostka a społeczeństwo, państwo a społeczeństwo, gospodarka oraz życie kulturalne. Ponadto przewidują, iż wymienione tematy będą generować inne, ważne dla uczących się treści.

Landeskunde – deutschsprachige Länder oferuje we wszystkich trzech częściach dziewięć stałych kręgów tematycznych plus jeden, wybrany przez autorów poszczególnych tomów. Wśród stałych tematów znajdują się: elementy geografii i historia poszczególnych krajów niemieckojęzycznych, materiały poświęcone mieszkańcom, życiu publicznemu, dniu powszedniemu, systemom szkolnictwa, kulturze wysokiej, turystyce, środowisku naturalnemu oraz cudzoziemcom i mieszkańcom danego kraju żyjącym za granicą.

Szczegółową zawartość tematyczną trzech programów niemieckojęzycznych prezentuje tabela 1.

Tabela 1. Porównanie układu treści niemieckich programów kulturo- i realizmawczych

<i>Rahmenrichtlinien</i>	<i>Curriculum für Fremdsprachenkollegs.</i>	<i>Landeskunde- deutschsprachige Länder</i>
1. Distanz und Nähe (z.B. Kontakte knüpfen). 2. Raum und Zeit (z.B. deutsche Kleinstaaterei; Freizeit und Arbeit). 3. Öffentliche und private Orientierungssysteme (Tabus und Stereotype).	I. Jednostka a społeczeństwo. II. Państwo a społeczeństwo. III. Gospodarka. IV. Życie kulturalne.	1. Geografie und Geschichte. 2. Die Bevölkerung. 3. Öffentliches Leben. 4. Alltag. 5. Bildungswesen. 6. Kultur und Freizeit. 7. Verkehr – Reisen – Tourismus. 8. Umwelt. 9. Wir und die anderen. 10. Temat wolny np. Österreich im Spiegel.

Zamieszczone powyżej zestawienie niemieckojęzycznych programów kulturo- i realizmawczych wykazuje istnienie dwóch tematów wspólnych dla wszystkich omówionych materiałów. Należy do nich blok tematyczny *Spoleczeństwo*, występujący

w *Rahmenrichtlinien* pod hasłem *Raum und Zeit*, w *Curriculum für Fremdsprachenkollegs* w kategorii *Jednostka a społeczeństwo* i w *Landeskunde- deutschsprachige Länder* w punkcie *die Bevölkerung*. Innymi zagadnieniami proponowanymi przez niemieckie programy są: elementy geografii i historii, życie publiczne oraz życie kulturalne i organizacja wolnego czasu. Geografia i historia występują w czystej postaci w *Landeskunde-deutschsprachige Länder*. W przypadku dwóch pozostałych propozycji programowych powinny się pojawić w trakcie realizacji kategorii *Raum und Zeit z Rahmenrichtlinien oraz Państwo a społeczeństwo z Curriculum für Fremdsprachenkollegs*. Zagadnienia związane z *Życiem publicznym* złożą się na hasło *Raum und Zeit z Rahmenrichtlinien oraz Państwo a społeczeństwo z Curriculum*. W *Landeskunde – deutschsprachige Länder* problematyce życia publicznego poświęcono całą kategorię *Öffentliches Leben*. Kolejne wspólne zagadnienie – czas wolny i życie kulturalne – występuje w *Rahmenrichtlinien* jako przykład realizujący hasło *Raum und Zeit*. *Curriculum für Fremdsprachenkollegs* poświęca zagadnieniom życia kulturalnego ostatnią ze swych kategorii. W *Landeskunde – deutschsprachige Länder* omawiana problematyka może zostać zrealizowana w kategorii szóstej *Kultur und Freizeit*. We wszystkich trzech programach występują również elementy kulturo- i realizmawstwa międzykulturowego. A są to: w *Rahmenrichtlinien für den Mittelstufenunterricht am Goethe-Institut – Öffentliche und private Orientierungssysteme*, w *Curriculum für Fremdsprachenkollegs* wymieniony już blok tematyczny *Jednostka a społeczeństwo* i w *Landeskunde- deutschsprachige Länder* kategoria *Wir und die anderen*. Podkreślić należy jednak jeszcze raz, iż występujące w programach niemieckich katalogi tematyczne są jedynie jedną z wielu propozycji możliwych do realizacji. Treść zajęć bowiem winna zostać dopasowana do oczekiwań uczących się.

W przeciwieństwie do programów niemieckojęzycznych, twórcy polskich propozycji nie odwołują się jednoznacznie do oczekiwań i potrzeb uczących się polszczyzny cudzoziemców. Wszyscy proponują katalogi tematyczne, których zawartość jest odbiciem ich osobistej wizji zajęć. Zestawienie treści trzech programów polskich prezentuje tabela 2.

Tabela 2. Porównanie układu treści polskich programów kulturo- i realizmawczych.

Kompetencja socjokulturowa W.T. Miodunki	<i>Propozycja inwentarza tematycznego i funkcjonalno-pojęciowego A. Burzyńskiej i U. Dobesz</i>	<i>Program nauczania realiów polskich P.E. Gębała</i>
Ludzie w kontaktach A.1. Kontakt słowny A.1. Przedstawianie się i przedstawianie kogoś	Inwentarz tematyczny 1. Ludzie 1.1. Człowiek. Nazwy osób.	1. Tożsamość osobista („JA”) 2. Rodzina („MY”)

<p>A.2. Określanie stopnia zażyłości i zwracanie się do ludzi</p> <p>A.3. Językowe wyrażanie dystansu społecznego</p> <p>A.4. Prawienie komplementów</p> <p>A.5. Zasady grzeczności w języku polskim</p> <p>A.II. Kontakt niewerbalny</p> <p>A.1. Język ciała</p> <p>A.2. Kontakt wzrokowy</p> <p>A.3. Mimika rozmówców</p> <p>A.4. Dystans między rozmówcami</p> <p>A.5. Zasady grzeczności w stosunkach damsko-męskich</p> <p>A.III. Rytuały społeczne</p> <p>A.1. Odwiedziny</p> <p>A.2. Składanie wizyt</p> <p>A.3. Rytuały jedzenia i picia czyli częstowanie po polsku</p> <p>A.4. Tematy rozmów</p> <p>A.5. Konwencje zachowań</p> <p>Wiedza o Polsce i o polskim społeczeństwie</p> <p>B.1. Geografia Polski</p> <p>B.1.1. granice państwa</p> <p>B.1.2. krainy geograficzne</p> <p>B.1.3. morze, rzeki i jeziora</p> <p>B.1.4. największe miasta</p> <p>B.2. Społeczeństwo polskie</p> <p>B.2.1. społeczeństwo polskie w okresie Polski Ludowej</p> <p>B.2.2. zmiany społeczne po roku 1990</p> <p>B.3. Polska tożsamość narodowa</p> <p>B.4. Rola religii w Polsce</p> <p>B.5. Znaczenie rodziny w Polsce</p> <p>B.6. Wartości i postawy Polaków</p> <p>B.7. Miasto i wieś w mentalności polskiej</p> <p>B.8. Przywiązanie do tradycji – polskie święta</p> <p>B.8.1. znaczenie świąt religijnych</p> <p>B.8.2. święta państwowe</p> <p>B.9. Kultura ludowa i religijna</p> <p>B.10. Polacy i Polonia w świecie</p> <p>B.11. Cudzoziemcy w Polsce</p> <p>B.12. Polska i Polacy w Unii Europejskiej</p>	<p>1.2. Człowiek. Tradycja.</p> <p>1.3. Człowiek. Historia.</p> <p>1.4. Człowiek. Kultura ludowa.</p> <p>1.5. Człowiek. Wydarzenia.</p> <p>1.6. Człowiek wśród innych ludzi.</p> <p>2. Miejsca.</p> <p>2.1. Miasto i wieś.</p> <p>2.2. Region.</p> <p>2.3. Krajobraz.</p> <p>2.4. Obiekty użyteczności publicznej.</p> <p>3. Rzeczy (teksty kultury).</p> <p>3.1. Utwory literackie, muzyczne i filmowe.</p> <p>3.2. Dzieła sztuki plastycznej (także ludowej).</p> <p>3.3. Wytwory sztuki kulinarnej.</p> <p>Inwentarz funkcjonalno-pojęciowy</p> <p>1. Społeczne i typy kontaktu.</p> <p>1.1. Społeczne role trwałe.</p> <p>1.2. Społeczne role nietrwałe.</p>	<p>3. Państwo („MY I ONI”).</p> <p>4. „MY a reszta świata”</p> <p>5. Polskość za granicą.</p> <p>6. Relacje międzyludzkie.</p> <p>7. Zwyczaje i obyczaje.</p> <p>8. Mieszkanie</p> <p>9. Środowisko.</p> <p>10. Praca.</p> <p>11. Edukacja, wychowanie.</p> <p>12. Wolny czas.</p> <p>13. Sztuka (Kultura wysoka).</p> <p>14. Zakupy i usługi.</p> <p>15. Podróże.</p> <p>16. Media.</p> <p>17. Zdrowie i higiena.</p> <p>18. Normy i systemy wartości.</p> <p>19. Czas.</p> <p>20. Język ciała w relacjach międzyludzkich.</p> <p>21. Tematy drażliwe. (Wiek kobiet, starość, aborcja, seks, ciemne strony życia społecznego)</p>
--	--	--

Propozycja programowa Miodunki („Kompetencja socjokulturowa”) składa się z dwóch części. Autor świadomie oddziela rozwijanie kompetencji socjolingwistycznej cudzoziemców uczących się polskiego od faktograficznej wiedzy o Polsce. Traktując je jednak równorzędnie, podkreśla, iż bez tego drugiego filaru nie będzie możliwa efektywna komunikacja uwarunkowana kulturowo. Burzyńska i Dobesz wprowadzają do swego inwentarza trzy części równorzędne. Są to: *Ludzie, Miejsca i Wytwory kultury* [w programie: *Rzeczy (teksty kultury)*]. Tak zbudowany inwentarz tematyczny to spektrum faktograficznej wiedzy o Polsce i jej mieszkańcach. Druga część wrocławskiej propozycji to inwentarz funkcjonalno-pojęciowy; po jego lekturze uważny czytelnik domyśli się, iż ma on służyć rozwijaniu kompetencji socjolingwistycznej, sprowadzonej tu do enigmatycznych *Ról społecznych i typów kontaktów*. Gębal („Program nauczania”) proponuje 21 elementów równorzędnych, z których 4 początkowe dotyczą miejsca „JA” w różnych grupach społecznych: tożsamości osobistej („JA”), miejsca („JA” w rodzinie, „JA” w państwie) oraz („JA” i „MY” w świecie). Rozwijanie kompetencji socjolingwistycznej, choć bezpośrednio nieobecne, musi pojawić się w trakcie realizacji kategorii *Relacje międzyludzkie*.

Porównanie wszystkich trzech propozycji programowych jest utrudnione. Nie dysponujemy bowiem programami rozwiniętymi, a jedynie ich zarysami. Wyjątek stanowi rozwinięcie kategorii *Rytuał zmniejszania dystansu społecznego, czyli przechodzenie na ty* oraz *Polacy i Polonia w świecie* w programie Miodunki („Kompetencja socjokulturowa”). Można więc jedynie odwoływać się do haseł i podhaseł, reszty domyślając się. Nie bez znaczenia jest tu geneza wszystkich propozycji. Jak już pisano, każdy z trzech programów odwołuje się do innych założeń koncepcyjnych. Punktem odniesienia dla Miodunki (ibid.) były programy progowe dla języków rosyjskiego i angielskiego (*Porogowyj uroven’* oraz *Threshold level 1990*) oraz założenia *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*. Burzyńska i Dobesz stworzyły swoją propozycję odwołując się do założeń lingwistyki kulturowej. Ich propozycja jest rezultatem spojrzenia na kulturę polską od wewnątrz poprzez strukturę języka polskiego. Gębal („Program nauczania”) oparł swój model na niemieckiej *Landeskunde*. Zaproponował więc zewnętrzne spojrzenie na relacje między językiem a kulturą polską. Te różne punkty odniesień to także odmienne pojmowanie kultury i jej miejsca w procesie glottodydaktycznym. Dla Miodunki („Kompetencja socjokulturowa”) nauczanie kultury to rozwijanie kompetencji socjolingwistycznej i socjokulturowej uczących się. Jego zarys programu nauczania to kolejny element opracowanego na początku lat 90. programu nauczania języka polskiego jako obcego, na który złożyły się: program gramatyczno-syntaktyczny Miodunki, program leksykalny Haliny Zgółkowej oraz inwentarze intencjonalno-pojęciowy i tematyczny Waldemara Martyniuka (patrz Miodunka

Język polski. Propozycja programowa Miodunki („Kompetencja socjokulturowa”) to konsekwentne odwołanie się do założeń zmieniającego się podejścia komunikacyjnego, które znalazło już należne miejsce w nauczaniu języka polskiego jako obcego.

Dla Burzyńskiej i Dobesz nauczanie kultury oznacza zapewne realizację konkretnych jednostek tematycznych. Już w samym tytule programu autorki odchodzą od hasła *kultura*, proponując w zamian *inwentarz tematyczny*. Druga część programu – *inwentarz funkcjonalno-pojęciowy* – to odwołanie się do podejścia komunikacyjnego i form programów lansowanych przez nie.

W przypadku Gębala („Program nauczania”), nauczanie kultury to nauczanie realiów zgodne z założeniami nauczania międzykulturowego, połączonego z nauczaniem komunikacyjnym i z wiedzą faktograficzną.

Zarys programu kompetencji socjokulturowej w nauczaniu języka polskiego jako obcego Miodunki („Kompetencja socjokulturowa”) zawiera piętnaście kategorii tematycznych zebranych w trzech blokach (*Kontakt słowny*, *Kontakt niewerbalny* oraz *Rytuały społeczne*), składających się na kompetencję socjolingwistyczną *sensu stricto* oraz dwanaście tematów obejmujących wiedzę o Polsce i społeczeństwie polskim (czyli wiedzę faktograficzną, realizmizmową). Nie ulega wątpliwości, że kompetencja socjolingwistyczna będzie kształtowana na zajęciach językowych, ale autor nie wypowiada się, kiedy i jak będzie przekazywana.

Trzy bloki tematyczne pojawiły się również w propozycji inwentarza tematycznego Burzyńskiej i Dobesz.

Na pierwszy z nich *Ludzie* składają się m.in. takie tematy: człowiek wśród innych ludzi, człowiek w historii, tradycji, kulturze i sztuce ludowej, jak również człowiek uczestniczący w wydarzeniach kulturalnych. Druga kategoria *Miejsca* obejmuje m.in.: główne miasta Polski, regiony, krajobraz i obiekty użyteczności publicznej. Ostatnia część wrocławskiej propozycji to *materialne wytwory sztuki*, czy – jak nazywają je autorki programu – *teksty kultury*, a więc dzieła muzyczne, plastyczne, literackie, filmowe i teatralne oraz sztuka ludowa i kulinaria.

Obok inwentarza tematycznego zamieszczono katalog funkcjonalno-pojęciowy kompetencji socjokulturowej, a w nim m.in.: stereotypowe formuły powitania, pożegnania, oficjalne i nieoficjalne formuły życzeń, formy adresatywne, język ciała oraz społeczne role trwałe i nietrwałe w kontaktach oficjalnych i nieoficjalnych, co odpowiada kompetencji socjolingwistycznej Miodunki („Kompetencja socjokulturowa”).

Program nauczania realiów polskich Gębala („Program nauczania”) zawiera dwadzieścia jeden podstawowych kręgów tematycznych stanowiących spektrum wiedzy

o współczesnej Polsce. Składa się na nią materiał obejmujący takie zagadnienia jak: zwyczaje i obyczaje, warunki mieszkaniowe, środowisko, edukacja i wychowanie, praca, wolny czas, sztuka, zakupy i usługi, podróże, media, zdrowie i higiena, czas oraz tematy drażliwe. Rozwijanie kompetencji socjokulturowej i socjolingwistycznej w programie Gębała (ibid.) może pojawić się marginalnie w kategorii Relacje międzyludzkie.

Analiza treści polskich programów wykazuje istnienie czterech kręgów tematycznych, które występują we wszystkich propozycjach. Są to: rodzina, miasto i wieś, święta oraz kompetencja socjokulturowa *sensu stricto*. Prezentuje je tabela 3.

Propozycja programowa Burzyńskiej i Dobesz przewiduje jedynie przekazywanie informacji o stosunku Polaków do danego problemu. Miodunka („Kompetencja socjokulturowa”) i Gębał („Program nauczania”) natomiast, odwołując się do założeń nauczania międzykulturowego i wytycznych ESOKJ, zakładają realizację opisywanych zagadnień

Tabela 3. Tematy wspólne w programach polskich

Temat	W.T. Miodunka	A.B. Burzyńska i U. Dobesz	P.E.Gębał
Rodzina	B.5. Znaczenie rodziny w Polsce	1.6. Człowiek wśród innych ludzi.	1. Rodzina („MY”) 2.1. Różne formy związków. 1.2. Wolne związki. 1.3. Osoby żyjące samotnie.
Miasto i wieś	B.7. Miasto i wieś w mentalności polskiej	1. Miejsca. 2.1. Miasto i wieś.	8. Mieszkanie. 8.2. Miasto / wieś.
Święta	B.8. Przywiązanie do tradycji – polskie święta B.8.1. znaczenie świąt religijnych B.8.2. święta państwowe	1. Ludzie 1.2. Człowiek. Tradycja. 1.2.1. Święta i zwyczaje.	7. Zwyczaje i obyczaje. 7.3. Polskie święta religijne. 7.4. Polskie święta świeckie.
Kompetencja socjokulturowa	Kompetencja socjokulturowa <i>sensu stricto</i> (I część programu)	Inwentarz funkcjonalno-pojęciowy (II część programu) 1. Role społeczne i typy kontaktu. 1.1. Społeczne role trwałe. 1.2. Społeczne role nietrwałe.	6. Relacje międzyludzkie. 6.1. Obcość. 6.2. Znajomość. 6.3. Koleżeństwo. 6.4. Przyjaźń. 6.5. Miłość.

w inny sposób. Po pierwsze uczący się muszą zostać poinformowani o stosunku Polaków do omawianego problemu, następnie zakłada się autorefleksję uczących się i odpowiedź na pytanie, jaki jest stosunek studentów do omawianej problematyki.

Zagadnienia związane z rodziną odgrywają nieco inną rolę w każdym z opisywanych programów. Miodunka („Kompetencja socjokulturowa”) podkreśla jej ważną rolę społeczną, nazywając swoją kategorię *Znaczenie rodziny w Polsce*. U Burzyńskiej i Dobesz problematyka rodziny powinna pojawić się w trakcie realizacji hasła *Człowiek wśród innych ludzi*. Gębał („Program nauczania”) zwraca uwagę na zmieniający się w ostatnich latach model życia rodzinnego w Polsce. Stąd propozycja takich podkategorii jak różne formy związków, wolne związki czy osoby żyjące samotnie, idąc tu wyraźnie za programami nauczania języków zachodnich.

Kategoria *Miasto i wieś* została zinterpretowana w inny sposób przez każdego z autorów propozycji programowych. Miodunka („Kompetencja socjokulturowa”) podkreśla istnienie mentalnego podziału na miasto / wieś i funkcjonujące różne wyobrażenia (stereotypy?) o życiu na wsi i w mieście. Burzyńska i Dobesz koncentrują się na wsi i mieście jako miejscach, które pod kątem kulturo- i realizmizmem mogą być interesujące dla uczących się cudzoziemców. Gębał („Program nauczania”) natomiast umieszcza opozycję miasto / wieś w kategorii *Mieszkanie* zwracając w ten sposób uwagę na różnice w sposobie mieszkania (posiadanie domu na wsi i zwykle mieszkania w mieście).

W kategorii *Święta* Miodunka („Kompetencja socjokulturowa”) podkreśla przywiązanie Polaków do tradycji i zwraca uwagę na znaczenie społeczne świąt religijnych. W programach Burzyńskiej i Dobesz oraz Gębała („Program nauczania”) problematyka świąt została przypisana kategorii zwyczajów i obyczajów polskich.

Kompetencja socjokulturowa, obecna w programie Miodunki („Kompetencja socjokulturowa”), występuje również w propozycji Burzyńskiej i Dobesz. U Gębała („Program nauczania”), co prawda nie jest wyszczególniona, powinna jednak pojawić się w trakcie realizacji tematu 6. *Relacje międzyludzkie*, na który złożą się zapewne odniesienia do językowych sposobów wyrażania obcości, znajomości, koleżeństwa, przyjaźni i miłości.

W programach Miodunki i Gębała zamieszczono ponadto, biorąc pod uwagę bliski fakt integracji Polski z Unią Europejską, hasła *Polska i Polacy w Unii Europejskiej* (Miodunka *Kompetencja socjokulturowa*), „*My w Europie*” oraz *Unia Europejska* (Gębał *Program nauczania*, który nawiązuje do *Unii Europejskiej* i *Euroregionów* w *Curriculum für Fremdsprachenlehrerkollegs*). W propozycji programowej Burzyńskiej i Dobesz problematyka europejska nie występuje.

6. Metody i formy pracy

Wszystkie programy, poza propozycją Burzyńskiej i Dobesz, zawierają część poświęconą metodom i formom pracy przewidzianym na zajęciach, na których będzie odbywać się realizacja tematów. W niektórych z nich zamieszczono również propozycje zadań i odwołano się do konkretnych podręczników, które zdaniem autorów programów powinny być wykorzystywane na zajęciach.

Niemieckie *Rahmenrichtlinien*, podkreślając zorientowanie całego procesu nauczania na uczących się, zwracają uwagę na różne sposoby pracy w krajach niemieckojęzycznych (*erlebte Landeskunde* – kulturo- i realizmoznawstwo z doświadczenia osobistego) i poza ich granicami (*erlebbare Landeskunde* – kulturo- i realizmoznawstwo doświadczane sporadycznie), proponując typologię zadań, obejmującą trzy kategorie:

1. zadania, których celem jest uwrażliwienie na możliwość różnorodnego postrzegania,
2. teksty literackie jako bodziec refleksji i interakcji kulturo- i realizmoznawczej oraz
3. projekty.

Polski program nauczycielskich kolegiów języka niemieckiego również orientuje cały proces przyswajania treści kulturo- i realizmoznawczych na uczących się: *Ausgangspunkt ist die Erfahrungs- und Lebenswelt der Lernenden*⁷ (Curriculum für Fremdsprachenkollegs: 133). Wśród proponowanych technik pracy natomiast znajdują się m.in.: prowadzenie kulturo- i realizmoznawczych *dossiers*, realizacja projektów (*produktorientiertes Arbeiten*), opracowywanie referatów i ich prezentacja, interpretacja danych statystycznych, dyskusje na forum grupy, praca z tekstem, odgrywanie różnych ról oraz planowanie i realizacja wspólnych wycieczek i wyjazdów.

Landeskunde-deutschsprachige Länder zgodnie ze swym, cytowanym już założeniem: *Landeskunde – aber wie?* poświęca cały tom metodyce pracy na zajęciach kulturo- i realizmoznawczych. Pośród licznych wskazówek metodycznych szczególną uwagę zwraca włączenie Internetu w proces dydaktyczny, dokładny opis metody projektu oraz propozycja prowadzenia, podobnie jak w przypadku *Curriculum für Fremdsprachenlehrerkollegs*, *dossiers* kulturo- i realizmoznawczych.

Wśród programów do realiów niemieckojęzycznych, jedynie *Landeskunde – deutschsprachige Länder* odwołuje się do konkretnych materiałów poświęconych realiom Niemiec, Austrii i Szwajcarii, które wchodzi w skład całego pakietu.

⁷ Punktem wyjścia jest świat i doświadczenia uczących się.

Polski program rozwijania kompetencji socjokulturowej Miodunki („Kompetencja socjokulturowa”) odwołuje się do technik pracy proponowanych przez twórców *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*, według których pierwszym krokiem na drodze nabywania pełnej kompetencji komunikacyjnej jest wiedza deklaratywna (*savoir*). Ponadto program zwraca uwagę na rolę wiedzy proceduralnej (*savoir –faire*), na którą z kolei składają się umiejętności praktyczne, umiejętności interkulturowe, uwarunkowania osobowościowe (*savoir – être*) oraz umiejętność uczenia się (*savoir – apprendre*).

Program piszącego te słowa w swej części metodycznej proponuje typologię zadań przygotowaną w oparciu o katalog glottodydaktyków niemieckich Maïke Grau i Nicoli Würffel. Opracowana typologia grupuje zadania w czterech obszarach działania, którymi w programie stają się: trening postrzegania, nabycie strategii właściwej interpretacji, umiejętność porównywania kultur oraz umiejętność komunikowania się w sytuacjach międzykulturowych.

Gębal („Program nauczania”) i Miodunka („Kompetencja socjokulturowa”), mimo istnienia niewielkiej liczby podręczników traktujących w odpowiedni sposób przekazywanie treści kulturo- i realizmawczych, zachęcają do wykorzystywania zadań zamieszczonych w materiałach do nauczania polszczyzny.

7. Ewaluacja

Zagadnieniu ewaluacji wiedzy i umiejętności kulturo- i realizmawczych poświęcono w analizowanych programach niezbyt wiele miejsca. Zwrócono uwagę jedynie na fakt, iż nie powinna się ona ograniczać do sprawdzenia przyswojenia „suchych” faktów (Gębal *Program nauczania* i *Curriculum für Fremdsprachenlehrerkollegs*) oraz zaproponowano arkusz oceny projektów realizmawczych (*Landeskunde- deutschsprachige Länder*). Sprawa ewaluacji wiedzy kulturo- i realizmawczej i kompetencji socjokulturowej jest otwartą kwestią zarówno w przypadku języka niemieckiego, jak i polskiego.

Należy mieć nadzieję, że kolejnym krokiem na drodze ewolucji kulturo- i realizmawstwa w nauczaniu języka polskiego jako obcego będzie opracowanie propozycji kryteriów oceny wiedzy i umiejętności. Kryteriów, na temat których dyskusję rozpocząć może zamieszczona w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* skala stosowności socjolingwistycznej (patrz: *Coste i in.* (wersja polska):109) szkicująca kompetencje socjolingwistyczną osób uczących się na poszczególnych poziomach zaawansowania językowego. Niższe partie skali (A1–B1) prezentują jednak zaledwie wskaźniki relacji

społecznych i konwencje grzecznościowe. Dopiero od poziomu średniego B2, zdaniem twórców skali, użytkownicy języka będą *w stanie używać języka odpowiednio do wymogów socjolingwistycznych danej sytuacji i zgodnie z profilem jej uczestników (ibid.: 108)*.

W tym miejscu warto powrócić do prezentowanego w systemie certyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego. Usunięty ze względów legislacyjnych test sprawdzający wiedzę o Polsce był klasycznym przykładem sprawdzania jedynie faktograficznej wiedzy cudzoziemców. Twórcy egzaminów certyfikatowych nie zaproponowali wówczas żadnych nowych rozwiązań testowania wiedzy kulturo- i realioznawczej.

Ciekawą, nową propozycję wspierającą autonomię uczących się wysuwa poradnik metodyczny *Landeskunde – deutschsprachige Länder*. Jest nią *Landeskunde-Dossier*, nawiązujące swoją formułą do *Europejskiego portfolio językowego* a stanowiące dokumentację ważnych doświadczeń międzykulturowych, które wpłynęły na poszerzenie wiedzy kulturo- i realioznawczej oraz rozwinęły umiejętności uczących się. *Landeskunde-Dossier* składa się z trzech części. Pierwsza z nich (*Kontakte und Aktivitäten*) to archiwum informacji o kontaktach z rodzimymi użytkownikami języka niemieckiego, druga (*Aufenthalte in deutschsprachigem Gebiet*) stanowi dokumentację podróży do krajów niemieckojęzycznych i zdobytych tam doświadczeń, trzecia, ostatnia część (*Dokumente – Teil*) powinna być zbiorem zadań kulturo- i realioznawczych, które wykonał właściciel *portfolio*. Mogą to być projekty realioznawcze, wypracowania związane tematycznie z krajami niemieckojęzycznymi i problematyką międzykulturową oraz prace seminaryjne.

Landeskunde-Dossier będące swoistą dokumentacją progresji umiejętności studentów służy autoewaluacji uczących się, której w ostatnim czasie przypisuje się coraz więcej uwagi. Stanowi więc propozycję oceny umiejętności cudzoziemców, która może funkcjonować równolegle z powszechnie znanym testowaniem wiedzy faktograficznej.

Podsumowanie

Przeprowadzona analiza programów kulturowo-realioznawczych ukazuje różnice między programami do nauczania języka niemieckiego i polskiego. Te pierwsze zakładają całkowite dopasowanie procesu przekazywania treści kulturo- i realioznawczych do potrzeb i oczekiwań uczących się. Skutkiem tego jest opracowanie „ruchomych” ram tematycznych, zawierających zagadnienia, które zdaniem twórców programów mogą pojawić się na zajęciach. Autorzy programów niemieckich zakładają również, iż zamiesz-

czony w ich propozycjach hasła tematyczne będą generować całe ciągi zagadnień, ale tylko w sytuacjach, gdy wymagają tego oczekiwania uczących się.

Programy do kultury i realiów polskich, jak już zauważono, nie odwołują się bezpośrednio do oczekiwań i potrzeb uczących się. Dotychczas bowiem nie przeprowadzono niemal żadnych badań kulturo- i realizmizacyjnych oczekiwań obcokrajowców. Wyniki tak zorientowanych badań udzieliłyby odpowiedzi na pytania – czego i jak uczyć, nurtujące od lat, specjalistów od nauczania kultury i realiów polskich.

Dobrym punktem odniesienia badań wydaje się cytowany już *Europejski system opisu kształcenia językowego*. Ów dokument, w części poświęconej konstruowaniu programów nauczania, proponuje listę pytań, które ułatwią opracowywanie programów zorientowanych na potrzeby cudzoziemców uczących się języka. Najważniejszym dla naszych dalszych rozważań wydaje się udzielenie odpowiedzi na następujące pytanie:

Jakie rodzaje celów wydają się być najbardziej odpowiednie dla uczących się na danym etapie rozwoju kompetencji różnojęzycznej i różnokulturowej, biorąc pod uwagę ich cechy, oczekiwania, zainteresowania, plany i potrzeby, a także wcześniejszą naukę i obecne możliwości (Coste i in. (wersja polska): 152).

Jasna odpowiedź na postawione pytanie wymaga przeprowadzenia dokładnych badań oczekiwań cudzoziemców uczących się polskiego na różnych poziomach zaawansowania. Inne bowiem są potrzeby rozpoczynających naukę języka, inne oczekiwania tych znajdujących się na poziomie średnim, a jeszcze inne osób posiadających kompetencje zbliżoną do Polaków. Różne potrzeby kulturo- i realizmizacyjne uczących się języka cudzoziemców wynikać mogą również ze stopnia motywacji do nauki języka oraz z doświadczeń wyniesionych z wcześniejszej nauki innych języków obcych. Większość uczestników kursów języka polskiego uczy się go bowiem jako kolejnego języka obcego; dysponuje zatem już pewnym doświadczeniem w zdobywaniu wiedzy kulturo- i realizmizacyjnej powiązanej z poznawaniem innych języków. Przyswajanie polszczyzny i kultury polskiej jest kolejnym etapem rozwoju ich kompetencji różnojęzycznej i różnokulturowej. Programy poprzedzone badaniem oczekiwań powinny wzorem materiałów niemieckich zawierać jedynie propozycje zagadnień tematycznych przewidzianych do realizacji. Głównym ich celem winno być ukazanie sposobów ich realizacji oraz integracji z praktyczną nauką języka polskiego. Takie bowiem opracowanie byłoby przydatne nie tylko dla realizujących program nauczycieli, lecz przede wszystkim mogłoby wpłynąć na merytoryczną zawartość podręczników do nauczania polszczyzny. Propozycje katalogów tematycznych uporządkowałyby treści podręczników na poszczególnych poziomach, a wskazówki dotyczące sposobu realizacji programu ukazałyby nowe, zorientowane kulturo- i realizmizacyjnie,

formy ćwiczeń i zadań, które mogłyby być zamieszczane w podręcznikach do polszczyzny. Warto dodać, iż część z wymienionych powyżej propozycji pojawiła się już w *Programie nauczania cudzoziemców realiów polskich* autorstwa piszącego te słowa.

Bibliografia

- Anusiewicz, Janusz. *Lingwistyka kulturowa. Zarys problematyki*, Uniwersytet Wrocławski, Wrocław 1995.
- Burzyńska, Anna i Urszula Dobesz. *Inwentarz tematyczny i funkcjonalno-pojęciowy do nauczania języka polskiego jako obcego w aspekcie kulturowym*, [w:] Miodunka, W.T., (red.), *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny – programy nauczania – pomoce dydaktyczne*, Universitas, Kraków 2004.
- Coste, D., B. North, J. Sheils i J. Trim. *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (wersja polska), CODN, Warszawa 1993.
- Curriculum für Fremdsprachenlehrerkollegs. Deutsch. Revidierte Erprobungsfassung*, pod red. Halina Stasiak (część kulturo- i realioznawcza pod red. C. Badstübner-Kizik), MENiS, Warszawa 1995.
- Czarnecka, Urszula. *Nauczanie mówienia w języku polskim jako rozwijanie kompetencji komunikacyjnej (Program dydaktyczny)*, UJ, Kraków 1990.
- Gębał, Przemysław E., *Program nauczania cudzoziemców realiów polskich*, [w:] Miodunka Władysław T. (red.), *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny – programy nauczania – pomoce dydaktyczne*, Universitas, Kraków 2004.
- . *Realioznawstwo w podręcznikach do nauczania języków polskiego i niemieckiego jako obcych. Analiza porównawcza programów i pomocy dydaktycznych* (niepublikowana rozprawa doktorska), Kraków 2005.
- . *Realia i kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*. Red: Ewa Lipińska, i Anna Seretny. *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, Universitas, Kraków 2006.
- Goethe-Institut. Rahmenrichtlinien für den Mittelstufenunterricht am Goethe-Institut*, München 1995,
- Grau, Maike, i Nicoli Würfell. *Übungen zur interkulturellen Kommunikation*. Red: Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, i Hans-Jürgen Krumm. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, A.Francke Verlag, Tübingen und Basel, 2003.
- Komorowska, Hanna., *Metodyka nauczania języków obcych*, Fraszka edukacyjna, Warszawa 2002.

- Koch, Leo. *Landeskunde – deutschsprachige Länder. Begleitband: Anregungen – Arbeitsformen – Merkblätter*, Dürr&Kessler, Regensburg 1999.
- Martyniuk, Waldemar. *Grundbaustein Polnisch. Propozycja programu nauczania języka polskiego jako obcego*, UJ, Kraków 1991.
- Miodunka, Władysław. T. (red.), *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny*, UJ, Kraków 1991.
- . (red.), *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny – programy nauczania – pomoce dydaktyczne*, Universitas, Kraków 2004.
- . *Kompetencja socjokulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Zarys programu nauczania*, w: *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny – programy nauczania – pomoce dydaktyczne*, Universitas, Kraków 2004.
- Van Ek, Jan, i John, Trim. *Threshold level 1990*, Council of Europe, Strasbourg 1993.



Authors' biodata

Krzysztof Fordoński, born in 1970, studied at Adam Mickiewicz University Poznań and University College Galway. He gained his MA in English studies in 1994 and his PhD in 2002 at the Adam Mickiewicz University, Poznań. Assistant Professor at the Department of Applied Linguistics, University of Warsaw. His main fields of interest are English literature at the turn of the 19th and 20th century, literary translation, and history of England and Scotland. The author has published monographs of the novelists William Wharton (2004) and E. M. Forster (2005), edited a collection of the English language translations of the poetry of Maciej Kazimierz Sarbiewski (2010) and anthologies of English literature, and has written numerous scholarly articles. He is also an active literary translator, author of translations of over thirty books, both fiction and non-fiction.

Matt Foley is currently a full time PhD candidate at the University of Stirling where he is also a teaching assistant. He is researching a thesis in English Studies entitled *Haunting Modernisms* and hopes to have completed his research by 2012. He has an article forthcoming on terror literature in the first half of the twentieth century in a David Punter edited encyclopaedia of the Gothic and he has presented work at conferences at the University of East Anglia and also at Stirling University. He co-organised the 2010 English Studies Postgraduate Conference entitled "Transgression and Its Limits" where plenaries included the Scottish novelist Iain Banks. He is also a regular book reviewer and blogger on www.gothic.stir.ac.uk and has a general interest in psychoanalysis, modernist literature and the Gothic.

Stuart O'Donnell is currently a full time PhD candidate at the University of Stirling. He is researching a thesis in English Studies, provisionally entitled *The Paratexts of James Hogg: From The Mountain Bard to Tales of the Wars of Montrose*. He has presented a paper

at the 2010 James Hogg conference at the University of Konstanz, and taught classes on Shakespeare's Sonnets at the Linguistic Academy of Warsaw.

Paweł Wojtas is a lecturer of English literature and history at The Linguistic Academy of Warsaw. He holds the degree of Master of Letters in English Studies conferred by Stirling University and is currently a PhD candidate at the University of Warsaw (Institute for Interdisciplinary Studies "Artes Librales"), where he also works as a tutor of English. His PhD research is centered on interdisciplinary approach to Witold Gombrowicz's oeuvre and its reception in Anglophone countries. He has published and given conference papers on 20th century English literature. His academic interests revolve around (post)modernism, otherness, existentialism, alterity in literary translation, poststructuralist theory, intersemiotic translation of literature and art.

Paweł Hamera is a graduate in American studies (Jagiellonian University) and in English philology (Pedagogical University of Cracow). Currently, he is a doctoral student at the Pedagogical University of Cracow. He is preparing a PhD dissertation on the picture of Ireland and the Irish in the English press during the Great Irish Famine.

Elżbieta Zawadowska-Kittel graduated from the University of Warsaw, Department of English Studies, completed the course in dramaturgy at PWSFTiTV in Łódź and postgraduate studies in teaching methodology at the Department of Applied Linguistics. She is a translator of fiction (over 70 translated novels), as well as a sworn translator. She is currently running teaching workshops for students specializing in teaching methodology as well as translation workshops (literary translation) for postgraduate students at the Linguistic Academy of Warsaw. She is also the author of numerous articles in didactics and English teaching, a specialist of MEN (Ministry of National Education of the Republic of Poland) in professional promotion of teachers, appraiser of handbooks and teaching resources, examiner of TELC, LCCI, OKE Nowa Matura, co-author of teaching curricula. The impact of high-stakes testing on learning and teaching processes constitutes the main area of her academic expertise and interests.

Przemysław E. Gębal completed his Master's degree at the Department of German Philology of the University of Wrocław and studied Italian and Romance philology at Freie Universität in Berlin and Université Paris III (*La Sorbonne Nouvelle*). In 2005 he defended his doctoral thesis at the Jagiellonian University covering aspects of cultural studies in

teaching Polish and German as foreign languages. He is an assistant professor at the Department of Glottodidactics and Applied Linguistics of Warsaw University as well as at the Department of Polish as a Foreign Language of the Jagiellonian University. He is the author of many articles in didactics and teaching Polish and German as foreign languages as well as handbooks and teaching resources. He is also a specialist of MEN in German language teaching handbooks. In his current academic and teaching work, he focuses on training English teachers as well as on aspects of comparative glottodidactics.



Notes for Contributors

The Linguistic Academy Journal of Interdisciplinary Language Studies is an interdisciplinary reviewed journal which will appear once a year. It welcomes articles on all aspects of languages and encourages previously unpublished submissions in linguistics, applied linguistics, literature, cultural studies and related aspects of history. Papers should be written in either English or Polish, but they can deal with other languages such as German or Spanish. Full length articles as well as book reviews and summaries of work in progress which address similar issues are also encouraged.

1. Articles should be **no longer than 6,000 words** (including all in-text citations, footnotes and the Works Cited section).
2. **Abstract in English and Polish (150-200 words) along with 5 keywords** should be attached.
(If contributors are unable to provide an abstract in one of the languages required, they should include an abstract in the language of the paper and the editors will provide the translation).
3. **MLA style** should be used throughout. Major failure to comply with this requirement will result in your essay being automatically rejected.
4. The number of footnotes should be kept to a minimum. When simply citing the source, use in-text citations.
5. Italics (and not underlining) should be used for titles of larger works, and double quotation marks for titles of shorter works.
6. Use British spelling but use -ize endings (realize, organize, etc.).
7. The editors reserve the right to copyedit and proof all papers accepted for publication.

Titles:

1. Capitalize all the major words in the titles. If you have a subtitle, use a colon to separate it from the main title.
2. Observe MLA requirements for titles within titles.

In-text citations:

1. Provide parenthetical citations that follow the author-page method, e.g. (Banville 13) or simply (13) when the author is mentioned in a signal phrase or otherwise known from the context
2. If you cite more than one work by a particular author, include a **shortened** title (preferably, the main noun or the main nominal phrase), as follows:
(Gunn "Literature" 13) or ("Literature" 13)
3. For other rules, consult the most recent edition of Gibaldi's *MLA Handbook* (2003).

Quotations:

1. Block quotations should be used when the quotation exceeds forty words.
2. Quotations shorter than that should be integrated into the main body of the essay.

Works Cited:

All texts cited should be listed in the Works Cited section at the end of your paper.

1. Books:

Spark, Muriel. *The Public Image*. Harmondsworth: Penguin, 1990.

2. Articles:

Clark, Herbert H., and Thomas H. Carlson. "Hearers and Speech Acts." *Language* 58 (1982): 332-73.

3. Books with editors:

Gunn, Giles, ed. *Literature and Religion*. New York: Harper, 1971.

4. Books with more than one author/editor:

Bondanella, Peter, and Julia Bondanella, eds. *Dictionary of Italian Literature*. Westport: Greenwood, 1979.

5. Work in a collection (by the author himself/herself):

García Márquez, Gabriel. "A Very Old Man with Enormous Wings." *"Leaf Storm" and Other Stories*. Trans. Gregory Rabassa. New York: Harper, 1972. 105-12.

6. Work in a collection (by somebody else):

O'Connor, Flannery. "The Life You Save May Be Your Own." *The Realm of Fiction: Seventy-Four Stories*. Ed. James B. Hall and Elizabeth C. Hall. New York: McGraw, 1977. 479-88.

7. Online material:

"Dublin." *Wikipedia: The Free Encyclopedia*. 22 June 2009. 25 June 2009 <<http://en.wikipedia.org/wiki/Dublin>>.

Omissions from quotations:

1. An omission within a sentence: three periods with a space before and after each period (without parentheses):
Medical thinking . . . stressed air as the communicator of disease.
2. An omission of a whole sentence or more: four periods, with no space before the first:
Presidential control reached its zenith under Andrew Jackson. . . . For a time, the United States Telegraph and the Washington Globe were almost equally favoured as party organs.

Papers should be submitted electronically to Paweł Wojtas at: plwojtas@gmail.com

Further information is also available from the above address.

