

ISSN 2083-120X

The Linguistic Academy Journal of Interdisciplinary Language Studies



Roczniki Naukowe Lingwistycznej Szkoły Wyższej
w Warszawie

Nr 2, Rok Akademicki 2011/2012

Warszawa 2012

Reviewers / Recenzenci:

Prof. dr hab. Robert Cieślak
Prof. dr hab. Piotr Urbański
Prof. dr hab. Małgorzata Fabiszak
Prof. dr hab. Halina Stasiak
Prof. dr hab. Stanisław Obirek
Prof. dr hab. Stanisław Szadyko
Dr hab. Silvia Bonacchi
Dr Agnieszka Chmiel

Editors / Redakcja:

Editor General / Redaktor Naczelny: Dr Krzysztof Fordoński
Editor / Redaktor: Dr Paweł Wojtas

© Copyright by Lingwistyczna Szkoła Wyższa w Warszawie

Cover design / Projekt okładki:

Lingwistyczna Szkoła Wyższa w Warszawie

Publisher / Wydawca:

Lingwistyczna Szkoła Wyższa w Warszawie
ul. Żelazna 87
00-879 Warszawa
plwojtas@gmail.com

Nakład 150 egz.

Print / Druk:

Skład, łamanie, druk i oprawa:
Sowa – Druk na życzenie
www.sowadruk.pl
tel. (+48) 22 431 81 40

Contents

Editors' Preface	5
Od redakcji	7
Section one / Część pierwsza	
The Interplay of Self-Politeness and Other-Impoliteness: A Data-Based Study <i>Anna Wiechecka</i>	9
Tourism as a Destructive Force in E. M. Forster's Early "Italian" Fiction <i>Krzysztof Fordoński</i>	21
Timelessness in Language: A Rhetorical Study of John Milton's <i>Areopagitica</i> <i>Darío Gómez Escudero</i>	35
Between Writing and Existence: On Self-reflexivity of Gombrowicz's Fiction <i>Paweł Wojtas</i>	51
Section two / Część druga	
Efekt zwrotny (<i>washback</i>) – próba opisu zjawiska <i>Elżbieta Zawadowska-Kittel</i>	65
Analiza parametryczna tekstu a translacja maszynowa – wybrane zagadnienia <i>Łukasz Karpiński</i>	103

Komentarz edytorski – na materiale „Odprawy posłów greckich” Jana Kochanowskiego <i>Justyna Mieczkowska</i>	115
O języku doświadczenia religijnego Erazma z Rotterdamu (na przykładzie <i>Pietas Puerilis</i>) <i>Grzegorz Kulbicki</i>	129
Authors’ biodata	145
Notes for Contributors	149

Editors' Preface

We would like to welcome you once again to *The Linguistic Academy Journal of Interdisciplinary Language Studies*. It is the second issue of our journal; we hope that it will be the second of many to come.

The Linguistic Academy Journal of Interdisciplinary Language Studies was conceived as a peer reviewed yearly scholarly journal which aims to offer a cross section of articles on and about languages, literatures, and cultures. We stand by our original plan to be interdisciplinary in nature and to present papers written by Polish and international scholars. Our journal is characterised by its bilingual nature: articles are accepted in Polish and English – with abstracts provided in both languages – but, as the present volume proves, the subject matter we intend to cover greatly exceeds the limits of the two languages and cultures.

In this second issue we included a selection of articles which, as we hope, as previously fulfils these requirements. We open with an article written by Anna Wiechecka who discusses the issues connected with the interplay of self-politeness and other-impoliteness. The second article, written by Krzysztof Fordoński, offers an analysis of an early short story of E. M. Forster as a point of departure for a discussion on tourism as a destructive force. The article *Timelessness in Language: a Rhetorical Study of John Milton's Areopagitica* presented by Darío Gómez Escudero, takes us back to the 17th century. The fourth article offers a broad reading of Witold Gombrowicz's fiction, Paweł Wojtas looks for self-reflexivity between writing and existence. The fifth article by Elżbieta Zawadowska-Kittel discusses the problems of washback in the context of foreign language teaching and testing. Łukasz Karpiński focuses in the sixth article on selected aspects of parametric description of text in the context of machine translation enhancement. The author of the seventh article, Justyna Mieczkowska, chose Jan Kochanowski's *The Dismissal of the Greek Envoys* as the material for her analysis of various problems connected with

editorial commentary. Grzegorz Kulbicki ends the present issue with his article on the language of religious experience of Erasmus of Rotterdam.

The second issue is thus complete but our adventure is by no means over. As we promised in the first issue, we expanded our horizons beyond British literature and history. Our work is over but at the same moment it begins again as we start thinking about the coming, third issue. We would like to welcome submissions to our third issue dealing with literatures, languages and cultures, hoping that *The Linguistic Academy Journal of Interdisciplinary Language Studies* will become a vibrant place for exchange of ideas for many years to come.

Krzysztof Fordoński, Paweł Wojtas

Od redakcji

Ponownie przychodzi nam zaprosić Państwa do lektury *Roczników Naukowych Lingwistycznej Szkoły Wyższej w Warszawie*. To już drugi numer naszych roczników, mamy nadzieję, że nastąpi po nim jeszcze wiele kolejnych wydań.

Roczniki Naukowe Lingwistycznej Szkoły Wyższej w Warszawie powstały jako recenzowany rocznik naukowy, naszym zamiarem jest prezentować wybór różnorodnych artykułów obejmujących różne aspekty lingwistyki, literaturoznawstwa, kulturoznawstwa, jak i związanych z kulturą aspektów historii. Naszym zamiarem jest wciąż oferować naszym czytelnikom pismo interdyscyplinarne, prezentujące artykuły napisane przez polskich i zagranicznych badaczy. *Roczniki* są czasopismem dwujęzycznym: przyjmujemy do druku artykuły w języku polskim i angielskim – każdy opatrując streszczeniem w obu tych językach – ale, czego dowodem niech będzie niniejsze wydanie, zakres omawianych tematów wykracza dalece poza granice tych dwóch języków i związanych z nimi kultur.

W drugim wydaniu *Roczników* prezentujemy wybór artykułów, które, mamy nadzieję, zgodne są z naszymi planami. Rozpoczynamy artykułem Anny Wiecheckiej poświęconemu dwóm zjawiskom w pragmatyce językoznawczej: uprzejmości wobec samego siebie oraz nieuprzejmości wobec odbiorcy. Drugi artykuł, autorstwa Krzysztofa Fordońskiego, przedstawia analizę jednego z młodzieńczych opowiadań E. M. Forstera, która stanowi punkt wyjścia dla omówienia przedstawionej przez brytyjskiego pisarza wizji turystyki jako siły niszycielskiej. Artykuł *Timelessness in Language: a Rhetorical Study of John Milton's Areopagitica*, autorstwa Darío Gómez Escudero, przenosi nas do XVII wieku, jednak problemy, które porusza, mają charakter ponadczasowy. Czwarty z kolei artykuł to dogłębne odczytanie twórczości Witolda Gombrowicza, w której Paweł Wojtas szuka autotematyzmu między literaturą a egzystencją. Autorka piątego artykułu w tegorocznym wydaniu *Roczników*, Elżbieta Zawadowska-Kittel, omawia zjawisko „efektu zwrotnego” (washback) w kontekście nauczania i testowania języków obcych.

Łukasz Karpiński zajął się w szóstym artykule wybranymi zagadnieniami analizy parametrycznej tekstu w kontekście translacji maszynowej. Justyna Mieczkowska w swoim artykule omawia problemy wynikające z krytycznej edycji tekstu na klasycznym przykładzie dramatu Jana Kochanowskiego *Odprawa posłów greckich*. Niniejszy numer zamyka Grzegorz Kulbicki, pisząc o języku doświadczenia religijnego Erazma z Rotterdamu.

Drugie wydanie roczników możemy zatem uznać za zamknięte, ale nasza przygoda na tym się nie kończy. Tak jak to obiecywaliśmy w pierwszym wydaniu, rozszerzyliśmy pole naszych zainteresowań badawczych poza literaturę i historię Wielkiej Brytanii. Nasza praca jest skończona, a jednocześnie zaczyna się na nowo, gdyż tym samym zaczynamy zbierać materiały do kolejnego wydania. Oczekujemy zatem na artykuły dotyczące literatury, języków i kultur, w nadziei że *Roczniki Naukowe Lingwistycznej Szkoły Wyższej w Warszawie* pozostaną na długo miejscem ożywionej wymiany myśli.

Krzysztof Fordoński, Paweł Wojtas

The Interplay of Self-Politeness and Other-Impoliteness: A Data-Based Study

Anna Wiechecka
Lingwistyczna Szkoła Wyższa, Warsaw

Abstract

The purpose of this paper is to show the correlation between self-politeness and other-impoliteness in linguistic data. Both terms derive from Brown and Levinson's politeness theory. A model of self-politeness was introduced by Chen, who emphasizes that, in interaction, self-face is as vulnerable as the face of other, and deserves equal interest and recognition. While this model is promising and enlightening, self-politeness seems to be lacking detailed investigation. A linguistic impoliteness model has been described by Culpeper, who stresses that rudeness in language is more than just 'lack of politeness.' The crucial aims of other-impoliteness are: promoting disharmony in conversation and attacking the hearer's face. Culpeper's model employs a set of impoliteness strategies, which are mirror reflections of those by Brown and Levinson. This paper focuses on one area of natural data where these two phenomena are successfully combined. The source of the data is negative feedback and responses to this feedback given after transactions via eBay. I highlight various impoliteness strategies and tactics, which at the same time display numerous features of self-politeness. I also discuss the problem of how the impoliteness of an utterance ties up with its directness or indirectness, and secondly, the specificity of context interpreting an utterance as rude.

Keywords: self-politeness, self-face, impoliteness, directness, indirectness, implicature, positive/negative face

Abstrakt

Niniejszy artykuł ma na celu bliższe przyjrzenie się dwóm różnym zjawiskom w pragmatyce językoznawczej: uprzejmości wobec samego siebie oraz nieuprzejmości wobec odbiorcy. Przedmiotem analizy są dane empiryczne, w których obydwa te zjawiska, wywodzące się z teorii uprzejmości sformułowanej przez Brown i Levinsona, występują razem w spontanicznej komunikacji. Model uprzejmości wobec samego siebie autorstwa Chena zakłada, że uprzejmość nadawcy wobec samego siebie i poszanowanie własnej twarzy w komunikacji jest równie ważne, jak uprzejmość wobec odbiorcy. Z kolei model nieuprzejmości wobec odbiorcy został opisany m.in. przez Culpepera. Autor podkreśla, że nieuprzejmość językowa to problem znacznie bogatszy i bardziej zróżnicowany niż „brak uprzejmości” i że rządzi się ona swoimi prawami, ma też własne strategie i taktyki, stanowiące lustrzane odbicie strategii Brown i Levinsona. Artykuł przedstawia obszar danych językowych, w którym oba te zjawiska współistnieją, a mianowicie spory i wymiany negatywnych komentarzy między użytkownikami popularnego sklepu internetowego i serwisu aukcyjnego eBay po zakończeniu transakcji. Tego typu konflikty obfitują w strategię uprzejmości wobec siebie i nieuprzejmości wobec odbiorcy, które są wymienione i szczegółowo opisane. Zaprezentowane są również klasyfikacje dwóch najważniejszych aktów mowy w kłótniach między klientami a sprzedawcami, czyli oskarżeń i odpowiedzi na oskarżenia. Omówiony jest też problem pośredniości i bezpośredniości językowej w danych w oparciu o teorię konwersacji Grice’a oraz implikaturę konwersacyjną. Kolejny temat stanowi korelacja pośredniości i bezpośredniości językowej z (nie)uprzejmością językową. Ostatnie zagadnienie to specyfika kontekstu i jego rola w interpretacji nieuprzejmości językowej.

Słowa kluczowe: uprzejmość wobec siebie, własna twarz nadawcy, nieuprzejmość, bezpośredniość, pośredniość, implikatura, twarz pozytywna/negatywna

1.0 Introduction

This article aims at showing co-occurrences of politeness to self and impoliteness to other in natural interaction. Both terms originated from Brown and Levinson’s model of politeness and they are, in different ways, its mirror reflections. A self-politeness model

has been devised by Chen, who introduces the notion of ‘self-face’ and emphasizes its importance in conversation. However, his framework has not been examined in greater detail and there is also a need for data-based research in this respect. In turn, Culpeper is one of the first authors to propose a full-fledged, major framework of linguistic impoliteness treated as a separate phenomenon in conversation. His paper initiated a lot of studies, both theoretical and empirical, including Harris, Bousfield, Locher and Watts or Terkourafi. Linguistic impoliteness research continues to date.

I claim that self-politeness and impoliteness towards other are observable together, and wish to prove it in this data-based study. It sheds light on one particular field of interaction where combinations of those two phenomena can be found. Furthermore, I wish to enumerate and classify various forms of those co-occurrences and focus on the function of directness and indirectness therein, highlighting the importance of the particularized conversational implicature (Grice). Finally, I wish to discuss the distinctive nature of the context in which they occur.

The paper starts with a summary of the relevant theoretical background: a framework of self-politeness by Chen and an impoliteness model by Culpeper as well as Bousfield. It then proceeds to the data presentation, classification and analysis, with emphasis on various factors that may influence the incidence of such combinations.

2.0 Theoretical Background

2.1 Self-Politeness

In his paper, Chen postulates that, as speakers, we have a tendency to protect our face from attacks and possible threats (88), hence our face is as important and deserves as much attention as the hearer’s face. His model should be viewed, he argues, as an extension of Brown and Levinson’s model of politeness, which overestimates the role of the hearer (or other, as the author puts it) and does not provide enough insight into the speaker’s perspective (90–92). He coins the term ‘self-face,’ which, crucially, does not only apply to the speaker themselves. ‘Self’ might, in fact, refer to everything associated with the speaker, like their next of kin, friends, home, profession, identity, nationality, cultural or social background etc. Self-face is quite fragile and very often exposed to Face Threatening Acts, or FTAs (Brown/Levinson), just like the other’s face (88–90). Acts that aim at saving self-face are instances of self-politeness. The following exchange is

a case in point. Both A and B are Americans. A is looking for a house and, finding one, he is still uncertain whether to buy it or not so he turns to B for some information about the area:

A: Is this a relatively safe area? I mean break-ins and all that.

B: Well ... as safe as it can be nowadays. There have been some activities here and there, but people watch for each other's homes and things aren't that bad (89).

We can notice that A's question, though seemingly polite, could be interpreted as a mild threat to B's self-face. A appears to put in doubt the safety and tranquility of this particular place. This offends an important rule of American culture, which states that one's neighbourhood indicates one's social position, therefore it should never be criticized in conventionally polite conversations. Here, the term 'self' has obviously been extended to accommodate B's neighbourhood and place of living, so A has offended B's self-face. B manages to defend it by providing an answer that flouts the Gricean maxims of Quantity and Manner: it is convoluted and over-informative on purpose. Here, B provides an additional layer of meaning, or a conversational implicature, also referred to as the intended meaning; B implicates that A's query is slightly inappropriate.

Chen mentions that threats to the speaker's face have to abide by certain criteria. Two of them are especially prominent: the degree of confrontationality of a communicative event and the gravity of the threat, which in turn is made of two aspects: severity and directness (Brown/Levinson 96).

Other instances showing the fragility of self-face are not uncommon: inquisitive questions or remarks during interviews and trials (Brown/Levinson 89–90), talk shows or interrogations, to name but a few.

2.2 Impoliteness to Other

Culpeper's impoliteness model may not be the first approach to describe rudeness in pragmatics (cf. Lachenicht), but it has certainly paved the way for other impoliteness frameworks and analyses. To Culpeper, the two basic aims of linguistic impoliteness are, firstly, promoting social disharmony, disequilibrium in cooperation and conversation, and secondly, attacking the hearer's face (350). His framework constitutes a mirror reflection of Brown and Levinson's positive vs. negative politeness dichotomy, that is, he

introduces positive and negative impoliteness (attacking positive and negative face respectively), along with sets of strategies accompanying each type. Positive impoliteness is exemplified by strategies like: ‘ignore/snub the other,’ ‘disassociate from the other,’ ‘be disinterested,’ ‘seek disagreement’ or ‘call the other names’ whereas negative impoliteness is observable in frightening, condescending or ridiculing other or invading the other’s space (358–359).

Bousfield suggests some improvements to Culpeper’s concept of impoliteness. To begin with, he posits the existence on-record and off-record impoliteness. The former strives to attack the face of an interactant, construct the hearer’s face in a non-harmonious way and, finally, deny what the expected face wants. The latter, off-record type resides in sarcasm and withholding politeness when it is expectable (95–96). Furthermore, Bousfield questions the need for positive vs. negative dichotomy and suggests that it be replaced by a continuum (93–94). In his analysis, he tackles the problem of how impoliteness develops in discourse by looking at longer stretches of talk. This leads him to identify three levels of impoliteness analysis: utterance, discoursal and turn-taking impoliteness (145–260).

A good example of linguistic impoliteness can be seen in this extract from an episode of an American television show *Desperate Housewives*. This scene takes place in an advertising agency. The participants are Lynette and Nina; both are around the age of forty. Nina is Lynette’s boss. Lynette, a new employee, is about to make a very important presentation and pitch a new product to potential clients in a couple of days. Nina clearly dislikes Lynette, and has shown it on numerous occasions. They are discussing the advertising campaign in a room full of co-workers:

N: And can you do me a favor and maybe not wear the green suit? [for the meeting with the clients]

L: Um, I wasn’t planning to, uh, but why?

N: The fabric. It just has this quality to it like you could, I don’t know, wipe it clean with a damp cloth (*Desperate Housewives*, season II, ep.6).

Here, Nina succeeds in ridiculing and embarrassing Lynette by being indirectly impolite. In her (purposefully complicated) description, she manages to implicate that her employee’s clothes are filthy, Lynette herself is messy, she will not make a good impression and therefore is not reliable. This is an example of both negative impoliteness, as Nina questions Lynette’s look, attitude and also professionalism.

2.3 Self-Politeness and Other-Impoliteness Occurring Together: an Example

Before we analyze the data, it is advisable to consider a typical example of a co-occurrence of self-politeness and other-impoliteness. The context of this exchange is as follows: A is a businessman in his late twenties and he needs an interpreter for a business meeting with a prospective partner. B is an interpreter in her mid-twenties, but she has already gained some experience. A is aware of this and he wants to hire B, but he has his doubts:

A: Will you manage to do this? Are you sure? I mean, I would like it *professional*, you know.

B: Well, will YOU manage to pay ME? (Natural data)

A's utterance displays negative impoliteness: he is questioning B's abilities and her expertise, thought to be part of our negative face. He is also indirectly stating (implicating) that perhaps B is not professional or experienced enough. His question is also an FTA. B's retort represents a combination of self-politeness and other-impoliteness: she manages to salvage and enhance her self-face and also offend A by questioning his capacities and financial resources, which is an FTA and an instance of negative impoliteness, as financial status is usually associated with negative face. The strategy employed is termed by Culpeper as 'put the other down' (358). The implicature of B's reply is that A cannot afford to hire a professional like B.

3.0 Data Presentation

The data inspected are Internet sources coming from the website ebay.co.uk, a hugely popular online shop and auctioning service, selling a variety of goods. Of particular interest was negative feedback produced by the buyers after online transactions conducted via eBay: in fact, such comments, combined with a response by the sellers, made highly conflictive and confrontational exchanges, abundant in self-politeness and impoliteness strategies. The starting point for my analysis was a unit made of a negative comment issued by the buyer, followed by a reply produced by the seller. In total, I have analyzed 200 such exchanges, which has revealed certain regularities and analogies that I am going to discuss in brief.

By and large, the negative feedback by the buyers is impolite towards the sellers, and usually represents an FTA of high confrontationality. Such accusations could be divided

into direct and indirect ones; in the latter case, an implicature has to be drawn, which is impolite to other.

In turn, responses given by the sellers are at the same time self-polite (the sellers, who write them, wish to defend their self-face) and impolite towards the buyers. Indirect responses convey an implicature which is both self-polite and other-impolite.

3.1 Negative Feedback (Accusations): Classification

Most of the negative feedback took the form of accusations, which is why I assumed an accusation to be the central speech act for my analysis. The accusations have been classified according to three criteria: their linguistic form, propositional content and the implicatures derivable from them.

3.1.1 Accusations: Linguistic Form

Some of the accusations are written in telegraphic style, which creates a sense of urgency, often reinforced by the use of passive voice, for instance: *Wrong size advertised – Only partial refund given – REPORTED!!*¹² A big number of accusations was formulated in full sentences, resembling a very short story or a narrative, like in these examples: *These people have kept our money [sic] since 16 Dec without sending an explanation* or *Refused to replace a 5 Euro worth of article that was never received*. In some accusations, a repetition of a phrase enhances the impoliteness effect, which has been observed in by Holmes (355) and Bousfield (174–175): *1st charger didn't work, 2nd charger didn't work. You get what you pay for*. The effect is reinforced when the element repeated is an exclamation (*Note Fraudster! Note Fraudster! Paid and does not want me to send.*).

3.1.2 Accusations: Propositional Content

A vast majority of the comments simply criticize the goods: *asked for black got pink, out of shape, do not match display photo*, or the customer service: *Seller fails to send item which I paid for and then claims I did not pay it*. The accusations are at times paired with

¹ The spelling, punctuation and grammar in most examples from ebay.co.uk are original and unchanged.

² Using Block capitals when posting online comments is generally regarded as a serious offence against netiquette (an equivalent of screaming at the addressee in spoken conversation), so it could be argued that, in such exchanges, it enhances the overall impoliteness effect.

a warning, for example: *be careful when buying things from this seller i got no top or payment back or BEWARE!! – SELLS DAMAGED ITEMS AND DOESNT STATE ON LISTING! VERY CLEVERLY WORDED.* ‘Warn against the seller’ comes across as highly offensive, controversial and impolite.

3.1.3 Accusations: Implicatures

The implicatures conveyed in the accusations can be grouped into three broad categories: the first one is ‘you are dishonest,’ like in: *item did not work as described tried it in 4 phones,* the second one can be labelled ‘you are inefficient’ as in: *Inaccurate description, terrible communication & slow delivery. Don’t recommend,* and the last one can be called ‘you are unavailable’ for example: *Wrong item, no reply to communication regarding resolution.*

3.2 Replies: Classification

In analyzing the replies, I have used the same criteria as those for the negative feedback, that is, their linguistic form, propositional content and, lastly, implicatures that can be drawn from them.

3.2.1 Replies: Linguistic Form

Interestingly, an overwhelming majority of replies apply full sentences, and ‘telegraphic’ answers are quite scarce. Repetition has not been employed here, which might suggest that it is more effective a strategy in accusations than in defending one’s self-face.

3.2.2 Replies: Propositional Content

At this point, two groups of strategies can be detected: self-politeness and impoliteness strategies, which will be discussed in greater detail.

3.2.2.1 Self-Politeness Strategies

In their attempts to save, defend or enhance their self-face, the sellers resort to a variety of tactics and strategies. One of them is quoting terms and conditions of sale (which are usually posted in the sellers’ profiles and have to be studied carefully by the buyer before purchasing the product in order to avoid misunderstandings): *Refunds or replacements always given.* The next popular strategy is quoting the listing of the auction and referring

to the original content and phrasing on the website: *Item was advertised as Faulty-Did not [have] Power On*. Very often, the sellers simply praise and defend the goods, thus denying the accusations issued by the purchasers, like: *Don't be silly ADOR TN is the brand how can it be a copy?* Another interesting tactic is self-praise, or even 'advertising oneself' like mentioning the number or percentage of positive comments achieved by the seller from their previous transactions, for instance: *DONT FORGET 20,836 POSITIVES IN 12 MONTHS* or *See my feedback. 1000 of these sold with no problem*. Also, the sellers have frequently described their actions and efforts put into conducting the transaction appropriately, as in *Customer was refunded on 16th December via original method of payment*. Finally, they defended themselves by quoting third parties involved in resolving the conflict(s): *BUYER WANTED THE ITEM BEFORE PAYMENT CLEARED [and] THE BANK TRIED TO EXPLAIN*, trying to prove that they are not to blame for the faulty transaction.

3.2.2.2 Impoliteness Strategies

There is also a richness of ways in which the sellers strike back and retaliate with impoliteness, many of which are found in Culpeper's paper. The first strategy is 'abuse other,' like in *LIAR AND A CON ARTIST – BEEN REPORTED TO EBAY*. The next one relies on 'scorn and ridicule other', for example: *NON-PAYING BIDDER – VAT IS INCLUDED NOT ADDED, WORKED OUT BACKWARDS – DUMMY*. There are also denials and contradictions, such as *ITEM NOT ADVERTISED AS NEW, IT IS REFURBISHED!!* Another popular impolite strategy is asking a rhetorical question: *HOW CAN WE CHARGE UTWICE ON EBAY?* The sellers express their impoliteness via sarcasm, as in *SENT ITEM 3 TIMES!! MMmmm SCAMMER MAYBE??* or in *SENT IT TWICE, DID YOU WANT THREE?, CANT BELIEVE TWO DID NO[T] GET THERE*. The last two observable strategies in the replies are 'give other orders' (*Learn to read!!!*) and 'warn against other,' (*2 sims were sent and you leave negative after 2 months. BEWARE OF THIS EBAYER*).

3.2.3 Replies: Implicatures

The implicatures belong to several categories, the first one being 'you are illiterate' as in: *The folder that says garden structures has the GAZEBO'S in [them,] learn to read !!!!!* The second one might be labelled 'you are intellectually challenged (or silly):' *There is a very big sign i[n] red*. The sellers can also implicate that the buyers are dishonest, like in this sarcastic comment: *[you did] get the refund as paypal, but you didn't post back dress,*

want to keep it arenu. Lastly, some sellers implicated that the buyers are capricious, fussy and hard to please, an example of which is a rhetorical question *CANT PLEASE EVERYONE I GUESS?*

3.3 Combinations

Out of the 200 exchanges, I have selected three examples which show the most interesting combinations of self-politeness and other-impoliteness, along with their respective strategies.

3.3.1 Example 1

B: [the sellers] [d]o not correspond to email through ebay. No ins[t]ruction uno[b]tainable web sight

S: Instructions were on product & emailed & I answered you[r] badly worded emails! SAD!

In this exchange, the buyer attempts to present the seller in an unfavourable light by being directly impolite: he criticizes the seemingly faulty customer service and the seller's lack of involvement in conducting the transaction. He strives to portray the seller as unavailable and unhelpful. His opponent, in turn, manages to defend his self-face via the description of the item, and discussing all the effort he had put in doing business with this buyer. The retailer is indirectly impolite: he ridicules the buyer by implicating: 'you did not notice the instruction,' and 'since your spelling is poor, you probably are silly.' Another implicature, stemming from the laconic statement 'sad,' might be that the buyer is pathetic.

3.3.2 Example 2

B: bad service, rude, dishonest, need i say anymore? stay away ebayers!

S: Compulsive liar, as she was too fat to wear the boots not my problem lose weight

Here, the purchaser is directly impolite: she criticizes customer service and she issues a warning against this seller, which is a highly confrontational and grave threat. The seller saves her self-face by defending the goods claiming that her adversary, with her alleged

weight problem, is also responsible for this conflictive situation or misunderstanding. Her rudeness is both direct and indirect: she insults the buyer twice by calling her 'a liar' and 'fat' and orders her to lose weight. Indirectly, she ridicules B and blames her for misconducting the transaction.

3.3.3 Example 3

B: looks like something from the cover of a magazine-NOT gold plated-rubbish

S: THE ITEM DESCRIPTION DISPLAYED IN RED FONT ITEM WAS GOLD PLATED – NEVER AGAIN

In the last altercation, the buyer uses direct impoliteness by explicitly criticising the goods of being fake and of low quality, adding a derogatory term *rubbish*. In turn, the seller defends her self-face defence by firstly quoting the description and, obviously, contradicting the buyer's accusation. She is also indirectly impolite by suggesting that the client might be illiterate or incapable of reading with comprehension, so the implicature could sound: 'you are unable to read, while the rules are all laid down.' Her last, telegraphic remark *Never again* may implicate that the buyer is obnoxious and hard to please, but it also might serve as a warning against doing any business whatsoever with her, and by the same token, an insult as well.

4.0 Conclusions

It has been shown in this paper that self-politeness and other-impoliteness co-occur in interaction: there exists one area of communication where such combinations are possible. One observation worth mentioning is the multiplicity of strategies: they occur more than one at a time and do not conflict with one another at all, which, as Schifffrin notes, is widespread in discourse (76–91). When it comes to direct and indirect impoliteness, a question appears about which of the two is more insulting and face-damaging. On the one hand, direct insults and accusations are more effective here, being straightforward and having some sense of urgency and immediacy about them. On the other hand, veiled and indirect rudeness is more vicious (especially in the case of sarcasm or irony) and could be received as more powerful. This dilemma definitely deserves to be addressed in further analysis. Another puzzling problem is the specificity of context: it is hard

to say with certainty which face aspect, positive or negative face, is more at stake in such exchanges. In this specific context, eBayers could be treated as members of the same community, sharing the same experiences, so such conflicts threaten, of course, their positive face. Simultaneously, many eBay retailers make a living by selling goods online. Therefore, their reputation, reliability and diligence, commonly connected with negative face, are also quite fragile and vulnerable. This data-based researched may have not provided definite answers and solutions in this respect, but hopefully it shows how rich, unpredictable and controversial online verbal conflicts might be.

Works cited

- Brown, Penelope and Stephen C. Levinson. *Politeness. Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- Bousfield, Derek. *Impoliteness in Interaction*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co, 2008.
- Chen, Rong. "Self-politeness: A proposal." *Journal of Pragmatics* 33 (2001): 81–106.
- Cherry, Marc. *Desperate Housewives*. ABC Productions, 2005.
- Culpeper, Jonathan. "Towards an Anatomy of Impoliteness." *Journal of Pragmatics* 25 (1996): 349–367.
- Grice, Herbert P. "Logic and Conversation." *Syntax and Semantics 3: Speech Acts*. Ed. Peter Cole and Jerry L. Morgan. New York: Academic Press, 1975. 41–58.
- Holmes, Janet. "Modifying Illocutionary Force." *Journal of Pragmatics* 8 (1984): 345–365.
- Harris, Sandra. "Being Politically Impolite: Extending Politeness Theory to Adversarial Political Discourse." *Discourse and Society* 12 (4) (2001): 451–472.
- Lachenicht, Lance G. "Aggravating Language: A Study of Abusive and Insulting Language." *International Journal of Human Communication* 13 (4) (1980): 607–688.
- Locher, Miriam A. and Richard J. Watts. "Politeness Theory and Relational Work." *Journal of Politeness Research* 1 (1) (2005): 9–33.
- Schiffrin, Deborah. *Approaches to Discourse*. Cambridge: Blackwell, 1994.
- Terkourafi, Marina. "Toward a Unified Theory of Politeness, Impoliteness, and Rudeness." *Impoliteness in Language. Studies on Its Interplay with Power in Theory and Practice*. Ed. D. Bousfield and Miriam A. Locher. Berlin: Mouton de Gruyter, 2008. 45–74.
- <www.ebay.co.uk. 23 March 2009. 30 June 2009.>

Tourism as a Destructive Force in E. M. Forster's Early "Italian" Fiction

Krzysztof Fordoński
Lingwistyczna Szkoła Wyższa, Warsaw

Abstract

The article begins with a brief presentation of the presence of English tourists in Italy, starting from the tradition of the Grand Tour to the mass tourism beginning in the mid-19th century. One of the English tourists who arrived in Italy was Edward Morgan Forster. The article concentrates on the influence of Italy upon Forster's oeuvre, drawing upon the writer's memoirs and speeches. This part of the article concentrates upon the image of Italy to be found in Forster's works, often neglected in critical writings. The main part of the article is an analysis of his short story "The Eternal Moment" presented as an early example of the critical attitude towards the unexpected results of intercultural contacts. The analysis concentrates upon the multifaceted introduction of motifs connected with destruction brought unconsciously by foreign tourists.

Keywords: E. M. Forster, tourism, Italy, "The Eternal Moment", Grand Tour

Abstrakt

Artykuł rozpoczyna się od zwięzłego omówienia obecności angielskich turystów we Włoszech, poczynając od tradycji Grand Tour do masowej turystyki rozpoczętej w połowie XIX wieku. Wśród angielskich turystów znalazł się także w pierwszych latach XX wieku Edward Morgan Forster. Artykuł nakreśla wpływ, jaki wizyta we Włoszech miała na jego twórczość, odwołując się do wspomnień i wypowiedzi pisarza. Omówiony

został przede wszystkim obraz Włoch, jaki wyłania się z jego tak zwanych „włoskich powieści”, temat zwykle pomijany w opracowaniach krytycznych. Zasadnicza część artykułu to szczegółowa analiza młodzieńczego opowiadania Forstera „The Eternal Moment”, stanowiącego wczesny przykład krytycznego spojrzenia pisarza na nieoczekiwane skutki kontaktów między kulturami, skupiająca się na wielowarstwowym wprowadzaniu motywów związanych ze zniszczeniem spowodowanym nieświadomie przez zagranicznych turystów.

Słowa kluczowe: E. M. Forster, turystyka, Włochy, “The Eternal Moment”, Grand Tour

Italy had been a tourist destination long before either Italy or tourism in the modern sense of these words were conceived. After all, all roads lead to Rome, even though Romans apparently found it so obvious that they left coining of the phrase to the French Medieval philosopher Alain de Lille, from whom Geoffrey Chaucer himself was the first to pick it up and translate into English.

It is hardly a wonder that the English were among those who travelled to the Apennine Peninsula in search of beauty, culture, history, and, sometimes, themselves. For most Europeans a trip to Italy could have one or many of four distinctive meanings – political, commercial, religious, and educational. The English, however, in their own inimitable style begged to differ from the others. Until the 19th century they showed only a limited interest in Italian politics – Sir John Hawkwood or Giovanni Acuto being one of few notable exceptions. The English neither sent their kings to Italy nor imported Italian queens, except for the short reign of Mary of Modena in the 1680s. Commercial links were established quite early – Geoffrey Chaucer himself negotiated treaties with Genoa – but distance made commercial exchange limited in size. Religious links, quite strong in the Middle Ages – an Englishman became the pope as Adrian IV – were severed by the Reformation and, except for the few Englishmen who chose “to swim the Tiber”¹, vast majority treated the Papist Italians with distrust to say the least.

The attitude towards Italian universities was a fairly obvious consequence of this distrust. Consequently, young Englishmen chose to study at home, a trip to Italy, however, became from the 1660s on a part of an obligatory addition to university education,

¹ The phrase was used to denote conversion to Roman Catholicism.

the Grand Tour.² Although the official aim of the Grand Tour was educational, the standard itinerary did by no means include institutional education. It was rather travelling for the sake of curiosity and learning in the broadest sense. If a young Englishman wanted university education abroad, he was most likely to choose Heidelberg or Munich. In France one was supposed to master the language, fencing, and dancing. Italy was left for sightseeing, social intercourse, and, ultimately, shopping. The wealthiest brought home original pieces of Ancient art (starting a virtual archaeological industry in Rome and the region), while the less wealthy chose works of contemporary artists (the Venetian *vedutisti* catered almost exclusively to the tastes of their English visitors).

One should remark here that the British attitudes towards the Grand Tour, and especially the Italian leg of the voyage, were quite ambivalent. On the one hand it was an obligatory part of the education of a young gentleman (and, somewhat later, a young lady), on the other hand, however, the voyage took such a young person to places generally perceived as morally ambiguous. Just as much as art collections brought from the Italian voyages were generally admired, imported Italian fashions were often dubbed "Italian vices"³ and young gentlemen who adopted them were called *macaroni* and mocked in plays and novels. The ambivalent attitudes towards the young heroes who recently returned starry-eyed from Italy in the two early novels of E. M. Forster are a distant echo of a social behaviour as old as the Grand Tour itself.

Quite naturally, until the mid-19th century Italy was the destination for very few, rich and powerful enough to afford the voyage. With the arrival of mass tourism in 1841 Italy gradually became accessible also to the British middle-class. The change came as a result of a series of events – the increasing wealth of the British brought by the Industrial Revolution and prosperity which followed the Napoleonic Wars, the growing network of railways which allowed safe and quick passage across the continent, and ultimately, the Risorgimento, which made Italy a safe place to visit after the turmoil of the 1830s-1860s.

One of the tourists who poured into Italy at the turn of the 19th and the 20th century was the twenty-two years old future English novelist Edward Morgan Forster. He first arrived in Italy in October 1901 in the company of his mother for a tour that was to last until September of the following year. Forster was a recent graduate of the University

² Naturally, it had been known and practised before as the example of John Milton's voyage to France and Italy in 1638–1639 amply proves.

³ Oddly enough, the Italians seemed to share the view as expressed in the proverb "Un inglese italianato è un diavolo incarnato", quoted also by Forster in *A Room with a View* (97).

of Cambridge with only vague plans of becoming a writer. He had formerly published only several essays in students' magazines and was trying to work on a novel, *The Nottingham Lace*, which he never completed.

Italy gave Forster much more than he could ever bargain for. It was Italy that made him a writer; she also gave him themes and motifs that he went on exploring during the coming decade. Her influence could first be felt in Forster becoming more and more involved in his writing, ultimately casting aside *The Nottingham Lace* in favour of another novel which seven years later would ultimately become *A Room with a View*. The breakthrough came on May 25, 1902, when Forster took a walk near Ravello to a valley called Vallone Fontana Caroso. Here is how the writer remembered the experience in 1947:

I sat down in a valley, a few miles above the town, and suddenly the first chapter of the story, "The Story of a Panic", the first story I ever wrote, rushed into my mind as if it had waited for me there. I received it as an entity and wrote it out as soon as I returned to the hotel (Forster "Machine" XV).

Twelve years later, in a talk given in Rome and Milan, entitled "Three Countries", the writer added: "Italy pushed [the inspiration] into my mind, almost with physical force, and set me going as a novelist" (Forster "The Hill" 290).

The notes from his diaries and letters prove that Italy almost daily gave him material which he could later work upon. A snippet of an conversation overheard "in a hotel lounge one day – at Siena or that sort of place", a rumour about "an English lady who had married an Italian far beneath her socially and also much younger" (291) became the germ from which his first completed and published novel, *Where Angels Fear to Tread*, would soon grow. His mother's complaints about a *pensione* in Florence which did not have the promised view of the Arno and South aspect, and the consequent move to *pensione* Simi, became material for the opening chapters of *A Room with a View*. The influence was so strong that Forster himself called the two aforementioned novels "mainly Italian" (290).

And yet Forster himself, when recalling these memories for his Italian audiences in 1959, would point to the limitations of his Italian experiences of 1901 and 1902:

Your country had taught me much. Unfortunately she did not teach me everything. She did not teach me the Italian language as Italians have chosen to speak it. ... And she did not introduce me into any section of Italian society, which has been a disadvantage to me

as a novelist. The tourist may be intelligent, warm-hearted and alert, and I think I was that much, but he has to go back every evening to his hotel or pension and he can know very little of the class-structure of the country he is visiting, or of its economic problems (290–291).

Forster goes on to excuse himself some more and finally adds with typical modesty that "Italian friends who have read [*Where Angels Fear to Tread*] say that I have not done so badly" (291).

Forster's modesty seems to have greatly influenced his critics and if their studies touch upon any Italian issues in his works, the critical attention is quite exclusively concentrated on the many ways in which Italy influences English tourists. It is almost striking how both classic studies in Forster's "Italian novels" and the most recent ones such as Tess Cosslett's article "Revisiting Fictional Italy, 1887–1908", published in 2009, avoid speaking about Italy and concentrate quite exclusively on the aforementioned influences while on the other hand on the perception of Italy by the tourists. Even though Cosslett is clearly aware of the lack of a comprehensive discussion of the literary history and novelistic functions of Forster's Italy, and mentions several earlier papers which failed to offer such a discussion (326) in her own article, which deals with the works of three turn-of-the-century novelists, her comments on Forster do not offer many new insights.

The real Italy, often so vastly different from the imagined, "scripted"⁴, "fantasized"⁵ by the tourists seems thus not worthy of a detailed critical comment. Neither are the Italians who become interesting only when they act as impersonations of the "fantasized" country. This critical attitude seems to echo the title of the 6th chapter of *A Room with a View*, quite telling in this respect. A long list of seven English tourists who "drive out in carriages to see a view" ends quite abruptly with the following words "Italians drive them" (Forster "Room" 58). The Italians do not deserve to be mentioned by names.

The present paper is not intended as an attempt to fill this gap in critical writing completely. Instead, it will attempt to concentrate on one specific element of Forster's vision of Italy. Forster's Italy covers most of the Apennine Peninsula (actually going beyond the borders of the Kingdom as they were in the first decade of the 20th century) from Cortina d'Ampezzo in the North, through Florence and San Gimignano to Ravello, and even

⁴ Term used by John Buzzard in his book *The Beaten Track: European Tourism, Literature, and the Ways to Culture, 1800–1918* (156–159).

⁵ Term used by John Urry in his book *The Tourist Gaze* (3).

further South to Grigenti. The material is vast enough to fill a whole volume, especially now that Forster's diaries have finally been published.

Forster's own modesty in the evaluation of his insight into Italian society is pretty much justified. The writer skilfully avoids major mistakes by filling his Italy almost exclusively with nameless and almost faceless flat characters (to use a term he invented himself). The only fully developed Italian character in his novels is Gino Carella, the son of a dentist from Monteriano who marries the English widow, Lilia Herriton, in *Where Angels Fear to Tread*. A comment from one of his Italian friends, however, must cast some doubt on how successful Forster actually was: "one of [Italian friends who read the book], a charming girl, added that I must not think that Gino is a typical Italian" ("Hill" 291).

At least three times, in the novel *A Room with a View* (41), and the short stories "The Story of a Panic" ("The Machine" 22) and "The Story of a Siren" ("The Machine" 153) Forster introduces descriptions of tragic deaths of Italians which in each case awake the English characters from their spiritual slumber and put them on the path to self-awareness. And yet in each case the Italians are merely sketched, the young man murdered in Piazza Signoria in *A Room with a View* does not even have a name.

Forster's vision of Italian society and politics was summed up by Elena Gualtieri:

The sense of distance that separated the Edwardian tourist from contemporary Italy also translated itself into a certain indifference to the political realities of the country, then racked with social conflicts and political instability (101).

Consequently, Forster's Italy does not have any politics. He notices that men gather in "the democracy of cafe" to talk politics but what politics this might be he never bothers to clarify.

There is one aspect of Forster's vision of Italy that deserves a closer look, an aspect which proves his skill in observing the reality. It is the more interesting that it is the reverse of the so well discussed influence of Italy upon the English visitors – namely, the influence of the visitors upon Italy and the Italians. The latter influence is noticed in passing in the two early novels – the most typical example is the cockney Signora, the landlady of the Pensione Bertolini in *A Room with a View*. Young Lucy Honeychurch is "further saddened by the Signora's unexpected [working class London] accent" (2). "Further saddened" because Signora Bertolini failed to provide the promised rooms with a view but it seems that for Lucy the wrong accent is much more of a fault. The Signora goes to great lengths to offer her English guests the comforts they are used to at

home, she speaks their language and complains of other Italians. The result of her attempts, however, is judged only as "curious" (6–7) and mocked by the Reverend Beebe (33). The English guests cannot forgive her for not coming up to their (hardly specified) ideals of Southern hospitality.

The issue of tourists changing Italy rather than the other way round appears in full force in the short story "The Eternal Moment", conceived in Cortina d'Ampezzo (then Hayden in Austria-Hungary) in August 1902, written between March and June 1904, and published in June, July, and August 1905 (in three instalments) in the *Independent Review*. It was republished in Forster's eponymous second collection of short stories in 1928. Recognised as "his first large-scale work of fiction" (Land 33), it was the last major literary attempt before the writer moved on to work on his first completed novel *Where Angels Fear to Tread*.

The short story, quite universally recognised as one of Forster's best, has not been yet the subject of a separate study. The generally accepted reading may be exemplified here by that of Alan Wilde who reads the story as concentrated on Miss Raby's spiritual awakening. The mildly unconventional middle-aged novelist ultimately understands that some twenty years before the events of the story she reciprocated the love of a young Italian called Feo, and, although she failed to act on her feelings, they "worked subconsciously as the directing force of her life, making possible her career as a novelist and stimulating her need to break down barriers" (Wilde 93). The awakening, however, results in a disappointment. As Wilde concludes "it is a story of compromise and acceptance" (96), Miss Raby⁶ "is Forster's most ambiguous study of relation between literature and life" while the story is praised for psychological depth (161).⁷

It is not my intention to reject the readings established since Lionel Trilling's 1943 study or maybe even since 1928 when the short story was discussed in reviews of the collection in which it reappeared (Gardner ed. 339–355). Forster's established reputation as a symbolist allows numerous readings of his works which, as based on symbols, simply cannot offer only one correct reading. It is my aim to point out that apart from the psychological conflict presented in a masterly matter, the short story has a completely different

⁶ The character of Miss Raby is probably based on the two lady-writers Forster got to know in the period: "Snow" Wedgwood (1833–1913) and Emily Spender (1841–1922). Similarities between Miss Raby and Eleanor Lavish, Spender's comic portrait from *A Room with a View* are pointed out by critics such as Summers 268, Land 34; or Wilde 93.

⁷ Other analyses include: Trilling 44–46; Stone 137–144; Thomson 56–57; Cavaliero 55–56; Summers 266–268; Land 33–44;

theme, so far largely overlooked by critics, except being briefly discussed by Buzzard (305–308).⁸ The theme is the multifaceted destruction of Italy by tourists, in this case unwittingly started by the “mildly unconventional” spinster novelist.

The story opens⁹ in a carriage in which Miss Raby, lady novelist, her chaperone Elisabeth and Colonel Leyland, retired officer, drive from Italy to Vorta in, as Miss Raby calls it, *Italia Irredenta*, more precisely, Austria-Hungary as it can be seen from the colours of the pole marking the frontier. Miss Raby recalls an incident which took place twenty years earlier, a young Italian man, “a porter ... not even a certified guide” (“Machine” 155) fell in love with her and proposed during a mountain expedition. She “screamed and thanked him not to insult her” and the incident was soon over.¹⁰

The very first description introduced the symbolic element of destruction:

The road was built over the debris which had fallen and which still fell from [the mountain's] sides; and it had scarred the pine woods with devastating rivers of white stone (156).

After their arrival in Austria-Hungary (Miss Raby notices that “They still talk Italian for seven miles”, 156), the tourist discuss the choice of hotel. The discussion leads to Miss Raby's novel, *The Eternal Moment*, which made Vorta a prosperous place, and the owners of the best hotel there rich people. She and Colonel Leyland discuss the nature of human intercourse until their carriage reaches the top of the hill from which they can see the whole valley below and mountains that surround it. The village is compared to a white ship “tossing on undulating meadows” on the prow of which there “stood a majestic tower of new grey stone” (159) the bells of which begin to toll in exactly this moment.

⁸ Buzzard, however, concentrates on “The Eternal Moment” perceived as an introduction to *Where Angels Fear to Tread* and, consequently, concentrates on those elements which were continued in the novel while the issues discussed in the present article are only touched upon.

⁹ This analysis concentrates on the issues connected with the destruction of Vorta by foreign tourists purposefully avoiding other issues present in the short story. It is not aimed as its complete summary.

¹⁰ One element of the story returned within a year in the first novel by Forster. Gino Carella and Lilia Herriton are more developed versions of Feo and Miss Raby. The difference, however, lies in the fact that Gino and Lilia do get married, and Gino successfully protects his identity while Lilia proves too weak to change her husband, least of all change his native city. The main topic of “The Eternal Moment” is thus absent from the novel.

The driver informs them that it is the new campanile, "like the campanile of Venice, only finer" (159). Miss Raby rejoices at the view, she realizes that her novel changed Vorta, she was afraid that it was a change for worse but now she finds that "the new thing might be beautiful" (159). The bells from other churches also start to toll, they are, however, not quite as beautiful as they are "tiny churches, ugly churches, churches painted pink with towers like pumpkins etc." (159). The bell concert is followed by a garish show of multi-coloured neon-lights lit up by hotels and pensions to welcome the arrival of the diligence and new tourists which both Miss Raby and the colonel find horrible (160).

Hotel des Alpes, the best hotel in the village, turns out to be "an enormous building... made of wood" which "suggests a distended chalet" (160). The use of the word "distended", meaning "blown up" or "swollen" and thus quite peculiar in this context, is characteristic for Forster. The word is typically used in medical language to describe a distended stomach or bladder. Miss Raby gets curiously depressed at the sight of its splendour, the place does not remind her at all of her friend, Signora Cantu, to whose family it allegedly belongs. As Miss Raby learns from her chat with the waiter, the old Signora Cantu still lives in the old pension, the Albergo Biscione, while the new hotel belongs to her son who quarrelled with his parents. Miss Raby immediately decides that she must move to the Biscione.

The second part of the story opens with an account of Miss Raby's book, *The Eternal Moment*, and, consequently, of a side effect of its success, the rise and progress of Vorta. Miss Raby is unhappy at what she finds after the twenty years' long absence, and Forster used the opportunity to sum up the disquieting images of the first part:

Her arrival was saddening. It displeased her to see the great hotels in a great circle, standing away from the village where all life should have centred. Their illuminated titles, branded on the tranquil evening slopes, still danced in her eyes. And the monstrous Hotel des Alpes haunted her like a nightmare (165).

Here the word "branded" attracts reader's attention, the hills are branded by the neon-lights like cattle branded by their owners or a criminal branded as a part of his punishment.

The Biscione is not changed much since her last visit, it is a place which was not spoiled, characterized by an antique spirit, "the great manner, only to be obtained without effort" (165). The rooms are furnished with beautiful objects and old paintings. However, in the morning Miss Raby thinks that "never had she seen people more unattractive and more unworthy than her fellow-guests" (166). She sits opposite the most famous

painting in the albergo, a fresco variously attributed by the owner to Titian or Giotto, showing four Sybils, holding prophecies of the Nativity.

Miss Raby learns at the breakfast table that tourists “co-operated and forced the hotel-keepers into action” (167), as a result of which priests only ring their bells for the evening mass. Even religion has apparently been sacrificed to please the visitors. The same co-operation was used to stop the local peasants from their weekend meetings and nightly singing.

Miss Raby sits outside the albergo and looks at the campanile, still willing to see some good in it. Even though the narrator remarks “A critical eye could discover plenty of faults in its architecture. But [Miss Raby] looked at it with increasing pleasure, in which was mingled certain gratitude” (168). A German waitress comes to inform Miss Raby that she chose a place “where the lower classes ate” (168). When asked for how long she has classified her guests according to their birth, this “admirable woman” replies: “For many years. It was necessary” (168). The democracy of the valley is also long gone.

Miss Raby takes a walk across the village, she is now “fully conscious of something new; of the indefinable corruption which is produced by the passage of a large number of people” (169). A long description of the crowded place follows, of people whose main occupation seems either eating or going to some place where they can eat. Forster once again sums up: “the family affection, the sane pastoral values – all had perished while the campanile which was to embody them was being built” (169).

Miss Raby returns to the Biscione to meet Signora Cantu. The meeting does not go well, the discussion moves quickly to people who died recently, and then to Signora’s misfortunes, the most significant of which is a landslide which destroyed her farm.

A landslide in that valley, never hurried. Under the green coat of turf water would collect, just as an abscess is formed under the skin. There would be a lump on the sloping meadow, then the lump would break and discharge a slow-moving stream of mud and stones. Then the whole area seemed to be corrupted; on every side the grass cracked and doubled into fantastic creases, the trees grew awry, the barns and cottages collapsed, all the beauty turned gradually to indistinguishable pulp, which slid downwards till it was washed away by some stream (170).

The landslide, is first like “an abscess formed under the skin”, then “a lump” meaning cancer (170), and it becomes a symbolic representation of Miss Raby’s or, more likely, tourists’ influence upon Vorta. It is the most open and extended use of the medical discourse permeating the text of the short story.

Signora proceeds then to complain of her son, his wife and the concierge of his hotel who, as she says, "take all her guests" and "mean to ruin her and want to see her die" (171). As Miss Raby learns, the concierge, Feo Ginori, is the man who confessed his love to her twenty years earlier. The discussion is broken by a car which hits one of the tables standing in front of the albergo and some guests are hurt in the accident.¹¹ Miss Raby fails even to beg pardon as she originally intended.

The third part takes place in the lounge of Hotel des Alpes. Miss Raby and Elizabeth came here to meet Colonel Leyland who is out. Miss Raby is ultimately left alone with the concierge, a man once apparently handsome, who now started turning fat. Miss Raby recognizes in Feo "one of the products of *The Eternal Life*" (175). After several failed attempts she reminds Feo of their earlier meeting. He, however, apparently remembers nothing and when she insists, he recalls it with alarm and only the arrival of Colonel Leyland brings their unpleasant conversation to a halt.

Miss Raby tries once more to make up for the harm she wrought by offering to bring up the youngest of Feo's children but her offer is rejected. Miss Raby is apparently unaware of the true meaning of her offer, the implicit assumption of national and class superiority, both of which she takes for granted. It is obvious to her that Great Britain is a more appropriate place for a child to be brought up (she is quite similar in this attitude to Mrs Herriton from *Where Angels Fear to Tread*) than Italy. The rejection comes to her a surprise because Feo, again implicitly, refuses to accept her vision of the world and rejects her claim to superiority. This is a moment of greatness for the concierge, presented by the novelist with little sympathy, when he rejects possible gain for himself and possible social advancement for his son even if he seems little aware of his own motives.

The two gentlemen quite successfully try to change the subject of the conversation. When the bells of the campanile begin to toll, Feo remarks:

A gentleman went to see our fine tower this morning and he believes that the land is slipping from underneath and it will fall. Of course it will not harm us up here (182).

¹¹ For Forster car was one of the symbols of changes for worse brought by civilisation. It features prominently in *Howards End* e.g. last meeting of Margaret Schlegel with Mrs Wilcox and their visit to Howards End is called off because the other Wilcoxes have an accident and come back early from their trip to Yorkshire (84–85). Another car accident is a key moment in *A Passage to India* (80–83)

Having thus learned that the only beautiful result of the change she brought is destined to fall apart, Miss Raby leaves them alone, accompanied by a, rather comforting in fact, vision of her solitary old age. The two most important men in her life choose to conclude that she went mad rather than try to listen and understand what she attempts to say.

This image of a small rural world destroyed by a book is quite obviously exaggerated. Miss Raby overestimates her own influence, although she may rightly blame herself for triggering the changes, they were caused by a much larger combination of conditions and influences. Her self-representation as a demiurge, unaware of possible effects of her creation, verges on ridiculous, and Forster had not yet sufficiently mastered the art of irony to get the balance right. We must remember that this is his first completed work of this length, Forster is still a twenty-four year old writer with a tendency to over-dramatized, emotional flights of fancy. It is quite striking that he sees possible outcome of a writer's work only as destructive – and it is a question whether Miss Raby's views are shared by anyone and whether the inhabitants of Vorta, except Signora Cantu, would prefer to go back to their previous status.

Although the plot and character drawing are not always handled with the skill which the writer soon mastered and which he perfected in his later novels, even at this early stage Forster brilliantly weaves into his narrative symbolic elements of catastrophe (landslide, the fall of the campanile), sickness (abscess, lump, distension), and examples of moral as well as social decay. Forster proves in this short story the acuteness of his vision of social changes. As the 20th century was soon to prove, his diagnosis of side-effects of tourism, even though delivered in a less than perfect form, was correct. It was, however, so much ahead of its time that Forster never returned to the subject, while the destructive force of intercultural contact became the subject of his greatest work *A Passage to India*.

Works Cited

- Buzzard, John. *The Beaten Track: European Tourism, Literature, and the Ways to 'Culture', 1800–1918*. Clarendon Press, Oxford, 1993.
- Cavaliero, Glen. *A Reading of E. M. Forster*. London & Basingstoke: Macmillan, 1979.
- Cosslett, Tess. "Revisiting Fictional Italy, 1887–1908: Vernon Lee, Mary Ward, and E. M. Forster." *English Literature in Transition 1880–1920* 52: 3 (2009). 312–328.
- Forster, Edward Morgan. *A Passage to India*, London: Edward Arnold Publishers Ltd., 1978.

- Forster, Edward Morgan. *A Room with a View*, London: Edward Arnold Publishers Ltd., 1977.
- Forster, Edward Morgan. *Howards End*, London: Edward Arnold Publishers Ltd., 1973.
- Forster, Edward Morgan. *The Hill of Devi and Other Indian Writings*. London: Edward Arnold (Publishers) Ltd., 1983.
- Forster, Edward Morgan. *The Machine Stops and Other Stories*. London: Andre Deutch Ltd, 1997.
- Forster, Edward Morgan. *Where Angels Fear to Tread*. London: Edward Arnold (Publishers) Ltd., 1975.
- Gardner, Philip, ed. *E. M. Forster. The Critical Heritage*. London: Routledge & Kegan Paul, 1973.
- Gualtieri, Elena. "From A Room with a View to the Fascist Spectacle: Bloomsbury in Italy." *Cahiers Victoriens et Edouardiens* 62 (2005): 97–115.
- Land, Stephen K. *Challenge and Conventionality in the Fiction of E. M. Forster*. New York: AMS Press, 1989.
- Stape, J. H. *An E. M. Forster Chronology*. Houndmills and New York: Palgrave, 1993.
- Stone, Wilfred. *The Cave and the Mountain: A Study of E. M. Forster*. Stanford, California: Stanford University Press; London: Oxford University Press, 1966.
- Summers, Claude J. *E. M. Forster. Literature and Life*. New York: Ungar, 1983.
- Thomson, George H. *The Fiction of E. M. Forster*. Detroit: Wayne State University Press, 1967.
- Trilling, Lionel. *E. M. Forster*. Norfolk, Connecticut: New Directions, 1943.
- Urry, John. *The Tourist Gaze*, London: Sage, 2002.
- Wilde, Alan. *Art and Order. A Study of E. M. Forster*, New York: New York University Press, 1964.

The present paper was originally published in Italian as "*The Eternal Moment – L'Italia nella produzione giovanile di Edward Morgan Forster*" in *Kwartalnik Neofilologiczny*, vol. LIX No. 2

Niniejszy artykuł ukazał się po raz pierwszy w języku włoskim jako "*The Eternal Moment – L'Italia nella produzione giovanile di Edward Morgan Forster*" w *Kwartalniku Neofilologicznym*, tom. LIX Nr 2.



Timelessness in Language: A Rhetorical Study of John Milton's *Areopagitica*

Darío Gómez Escudero
Lingwistyczna Szkoła Wyższa, Warsaw

Abstract

This article seeks to demonstrate that John Milton's political tract is a timeless and universal text that has never belonged to any specific era, and that the *source* of such timelessness and universality is undoubtedly its specific and convoluted language. In the first section, emphasis is given to the historical context of the text and the motives which led Milton to write *Areopagitica*. The second section is more analytical and is devoted to the power of language and to the structure of the tract. Hence, this part is an attempt to analyze and to dissect Milton's style, full of thought-provoking ideas, rich in biblical references, metaphors, personifications, connection to ancient authors, Latin expressions, images, and a number of other literary devices that have made of Milton's *Areopagitica* a timeless and universal text.

Keywords: Milton, *Areopagitica*, language, rhetorical devices, censorship

Abstrakt

Celem poniższego artykułu jest postawienie tezy o tym, że traktat polityczny Johna Milтона jest tekstem ponadczasowym, który nigdy nie należał do żadnej konkretnej epoki, oraz iż źródłem ponadczasowości i uniwersalności weń wpisanych jest niewątpliwie jego specyficzny i zawikłany język. W pierwszej sekcji podkreśla się kontekst historyczny tekstu jak również powody napisania dzieła *Areopagitica* przez Milтона. Część druga jest

bardziej analityczna i poświęcona mocy języka i strukturze traktatu. Toteż zamierzeniem owej części jest analiza stylu Milтона pełnego błyskotliwych pomysłów, odniesień biblijnych, metafor, personifikacji, referencji do dawnych mistrzów, zwrotów Łacińskich, wizerunków, i wielu innych zabiegów literackich czyniących *Areopagitica*ę Milтона tekstem ponadczasowym i uniwersalnym.

Słowa klucze: Milton, *Areopagitica*, język, zabiegi retoryczne, cenzura

When John Milton (1608–1674) wrote in 1644 that “[a] good book is the precious life-blood of a master spirit, embalmed and treasured up on purpose to a life beyond life” (27), he would have never imagined that his words, which were taken from one of his most politically influential tracts entitled *Areopagitica: A Speech for the Liberty of Unlicensed Printing to the Parliament of England*, would welcome visitors to the New York Public Library in the 21st century.

Today, John Milton is still remembered not only because “his literary art places him in the small circle of great epic writers” (Abrams 649), the arch important among them being of course his famous *Paradise Lost*, but also for his entire prose work. In fact, he was a very prolific author who wrote about education, logic, religion, politics, divorce and many other subjects, which makes it no easy task to choose just one of his works for special analysis. However, if there is a reason why I have decided to use his political tract *Areopagitica* as my major source of information is because of its language. Consequently, what I will try to demonstrate in this article is two-fold: that *Areopagitica* is a timeless text that has never belonged to any specific era, and that the *source* of such timelessness is, undoubtedly, the linguistic rhetorical tricks he uses to reach his audience. In this respect, this article will dedicate a great deal of attention to the tract’s structure and to the rhetorical tricks that Milton used while composing *Areopagitica*. Hence, I will attempt to demonstrate that the text’s and its author’s humanistic and universal appeal is achieved by the outstanding use of imagery, by the fact that he knew to perfection for example Aristotle’s *Rhetoric*, and that he knew how to use the classical structure to shape his own speech to the Parliament of England.

Moreover, although Milton belittled the importance of his non-poetic work, let us remember that he wrote in his characteristically convoluted way that “this manner of writing [whereby he meant prose] wherein knowing myself inferior to myself [...] I have

the use, as I may account it, but of my left hand” (Moore 23), his approaches to politics, philosophy, economy and other important areas of life still have a great deal of influence in the culture of the Western world.

England, November 1644. A witty 36-year-old man dressed in black and with hair to his shoulders has just published a political pamphlet addressed to the Parliament of England entitled *Areopagitica: A Speech for the Liberty of Unlicensed Printing to the Parliament of England*. His name: John Milton; and he is the same man who in August 1643, after suffering the consequences of a brief marriage with a 17-year-old girl who had left him a few months after the wedding, addressed, or attacked, the British Parliament with a tract against divorce entitled *The Doctrine and Discipline of Divorce*. John Milton, a man of outstandingly logical reasoning, considered it obvious that if two people did not wish to be together, they should not be together. Although a well established concept in the 21st century, divorce was not as popular then as it is now.

Milton, a man of his time, lived in a very turbulent and agitated period marked by constant political and religious upheavals that would lead to the beginning of a new political era in which Britain became a republic under the command of Cromwell. As the so-called Puritan revolution unfolded, the fight against the Anglican Church became obvious, with Puritans advocating more democracy within it, much to King Charles' dislike. People like John Milton, full of revolutionary ideas, would make very good use of the process of printing that William Caxton had introduced in Britain two centuries earlier. John Milton found in the printing of pamphlets and tracts a very practical vehicle to promote his ideas against certain government policies. However, the Church, represented by Archbishop Laud, who died one year after the publication of *Areopagitica*, and the Government, represented by Charles I, who would end his days in 1649, fought back in unison, setting a very strict censorship system which persecuted people like Milton and many others.

It is in this specific context that *Areopagitica* was written, in a very specific language, in an attempt to stop the Licensing Order, i.e. the censorship measures that Parliament had established in 1643. These new regulations would oblige authors to hand in their works to the local authorities before publication. The new regulation stated that “no [...] Book, Pamphlet, paper, nor part of any such Book, Pamphlet, or paper shall [...] be printed, bound, stitched or put to sale by any person or persons whatsoever, unless the same be first approved of and licensed under the hands of such person [...] appoint[ed] for the licensing by the Houses” (Abraham 498).

A highly significant reason why *Areopagitica* transcends the limits of time is Milton's use of language literary devices. His work “was a masterpiece of double-talk” (Hill 323),

the author sharpening his rhetoric with skill and patience to achieve his goal of convincing his audience that the censorship measures were wrong and must end. Certainly, Milton cultivated language as his weapon, using a peculiar convoluted style full of thought-provoking ideas and rich in biblical references, metaphors, personifications, references to ancient authors, Latin expressions, images, and many more literary tools. It is precisely due to the power of the word and to the accessibility of these literary devices to subsequent generations that *Areopagitica* still has links to the present day because “Milton translates practical problems of the moment into universals” (Parker 55). Referring to this specific aspect of the pamphlet, Professor Cantor stressed the importance of a rhetorical analysis of Milton’s tract to see “what is really going on behind the *complex wandering syntax and elusive allusiveness* of the great poet’s prose” (Dowling 124, italics added). Thus, the major source of the tract’s timelessness is the literary tools Milton uses in its language.

As John Milton’s work is so varied, controversial and provocative, it does not come as a surprise that even those who criticized him held his work in high esteem. For example, the British poet, William Blake, said about Milton’s *Paradise Lost* that “the reason Milton wrote in fetters when he wrote of Angels and God, and at liberty when of Devils and Hell, is because he was *a true Poet*” (Keynes 150; italics added). Two centuries later, T. S. Eliot said about John Milton that “of no other poet is it so difficult to consider the poetry simply as poetry”.¹ However, his richness and complexity can be observed not only in his poetry but also in his entire prose work, especially in *Areopagitica*. For Dr. Eliot, it was also an influential prose work worth reading and keeping in high esteem. Actually, in 1909, *The New York Times* printed two books under the section entitled *Ideal Library Selected by Dr. Eliot*, and one of those books was *Areopagitica*. It is the rhetorical tricks Milton uses in this tract that underlie the humanistic and universal appeal of the text and let it cross the boundaries of time and space.

At first sight, it is clear that *Areopagitica* is a complex text. An initial reading presents the audience with what seems to be a mere compilation of historical, religious and political facts from Milton’s times and from other historical moments. Besides, the way the English language has evolved during the last four centuries makes it unlikely that a prospective reader would consider *Areopagitica* an easy read, even with a modernized version at hand. There is no doubt, however, that part of its complexity and difficulty de-

¹ T.S. Elliot described John Milton that way while giving a lecture entitled *Annual Lecture on a Master Mind: Milton, Proceedings of the British Academy* in 1947.

rives from the enormous amount of imagery and rhetorical devices Milton uses in order to force his reader to take an active part in the interpretation of his prose. In this way, the reader is not a passive audience observing what Milton has to say. Certainly, John Milton was right when he described the universality and timelessness of books as “the language of the times” (72), regardless of the generation of people who write and read a book. This “language of the times” unequivocally leads to the universality and humanistic appeal of *Areopagitica*, which can be observed in the constant references to other cultures. Consequently, the more arguments referring to ancient times and foreign cultures, the less British Milton's text becomes and, therefore, more universal. Milton's ability to put down in black and white a text which includes references to a wide variety of cultures (Jewish, Greek, Roman and British, among others) that have shaped ours, and a great deal of different historical moments from Adam and Eve to Moses, Plato and Aristotle up to the political and religious upheavals of the 17th century in England, makes Milton's pamphlet a very universal text.

What is especially important in the tract's structure is the fact that Milton becomes inspired by the structure of Aristotle's *Rhetoric* and sets out his speech according to the composition of a classical rhetorical oration. By developing the tract's speech in such a way, he divides its content into four parts, namely, exordium, proposition, confirmation and peroration (Aristotle, “Rhetoric”, III).

Milton's specific division has the unequivocal aim of enabling him to compose an argumentative speech which persuades his audience in a logical way. Let us not forget that Aristotle was also the author of a great deal of philosophical tracts known as *Organon*, where he paves the way to consider logic as a science. In many ways there is of course a profound relationship between rhetoric and logic because the former brings order to the speech and the latter brings clarity to Milton's arguments. Let us take a detailed look into the structure of *Areopagitica*, starting with the title itself, to continue with some of the most important rhetorical devices he uses in the exordium, the proposition, the confirmation and the peroration.

Firstly, *Areopagitica: A Speech for the Liberty of Unlicensed Printing to the Parliament of England* was a political tract or pamphlet that he addressed to the English Parliament in 1644. Accordingly, some scholars categorize *Areopagitica* just as a pamphlet and Milton is regarded as “the pamphleteer” (Haller 8) during this specific period of his life. Thus, the controversy about Milton's “speech”, or tract, or pamphlet, or whatever we wish to call it, starts at its very beginning. What really categorizes it as a “speech” is a direct reference to the apostle Paul when, in Acts 17:22–23, it is said that,

Paul then stood up in the meeting of the *Areopagus* and declared: ‘Men of Athens! I see that in every way you are very religious. For as I walked around and looked carefully at your objects of worship, I even found an altar with this inscription: TO AN UNKNOWN GOD. Now what you worship as something unknown I am going to proclaim to you’.

It was in this Areopagus or Athenian Supreme Council that the apostle Paul “spoke” or made a fervent defence of the Christian God by referring to him as the “unknown God”.

Moreover, there may have been another reference that influenced Milton when considering *Areopagitica* as the title of his pamphlet-speech. In his *Personal Letters to Leonard Philaras, the Athenian*, he starts by saying that he has “always been devotedly attached to the literature of Greece” (103). Hence, it would not come as a surprise that Milton knew about Isocrates’ *Areopagiticus* and his defence of virtue against corrupted governments where the Greek philosopher wrote,

How can we praise or tolerate “a government which has in the past been the cause of so many evils and which is now year by year ever drifting on from bad to worse?” (Power 628).

The political situation in Milton’s days was not different from that of Isocrates’ because, by censoring books before publishing them and by bringing to life the Licensing Order of 1643, things in England were definitely “drifting on from bad to worse” (as Isocrates put it in the above quote). In this way, the title of the tract transcends time by alluding to, and therefore, connecting Isocrates’ fifth century BC (436–338), the Apostle Paul’s 1st century AD, and the 17th century of its author (1608–1674). However, it can be argued that the text also perfectly applies to our times because governments nowadays “have been the cause of so many evils” (as Isocrates said), and critical voices, like Milton’s, are needed to shake their consciences.

Among all the versions of *Areopagitica* I have checked for the purposes of this work,² there are several versions, namely, Holt White 1819, Bliss Perry 1902, and Lockwood 1911 that include a short poem right below the title. This is another timeless Greek reference, thus backing up the main argument. The poem reads as follows:

This is true Liberty when free born men
Having to advise the public may speak free,

² Some examples are: Blackburne 1780, Holt White 1819, Hales 1848, Arber 1869, Bliss Perry 1902, Crook 1906, Lockwood 1911, Cassell 1950, *The Oxford Anthology of English Literature*, vol.I by Frank Kermode and John Hollander in 1973, *The Norton Anthology of English Literature* by Abrams in 1975, and *Areopagitica* produced by Judith Boss and David Widger in 2006.

Which he who can, and will, deserv's high praise,
 Who neither can nor will, may hold his peace;
 What can be juster in a State then this? (Euripides "The Suppliants" II. 438–441)

In these versions, Milton's voice is introduced in the same way in which the first speaker would open the assembly in Athens. In *The Suppliants*, prior to the above words, Theseus, the king of Athens, affirms that freedom's mark is seen in this,

when the laws are written down, *rich and weak alike have equal justice*, and it is open to the weaker to use the same language to the prosperous [...] if he has justice on his side (Euripides "The Suppliants" II. 434–437, italics added).

Euripides' words in 423 BC were still valid in Milton's 17th century not only because the law did not treat equally the rich and the weak but also because governments were not willing to accept people's advice. However, Milton's voice was to be heard inside Parliament's walls, and its echo would resonate beyond his time starting with an excellent exordium.

Milton's exordium³ or introduction follows the style of the classical introduction. He applies in his *Areopagitica* three important rhetorical tricks taken from Aristotle's *Rhetoric*, which are what the philosopher calls *ἡθός* (pronounced /ē-thās/) and may be translated as "*the personality of the speaker*", *πάθη* (pronounced /pā'thōs/ in its singular form) or "*audience reaction*", and *λόγος* (pronounced /'logos/) or "*logical arguments*" (Rosenthal 116). Our author knew to perfection that in order to motivate his audience it was paramount to take into consideration who was going to listen to him, in this case the Parliament of England, as stated in the title of his tract. Also, it was vital to know what they thought, and then tailor the speech to create an unbeatable effect. Milton knew his audience's profile very well, and he was well-known by Parliament for the radical content of the previous pamphlets he had written before, such as *Of Prelatic Episcopacy* (1641), where he bitterly criticized episcopacy, *Of Reformation* (1641), whose main goal was to criticize both Church and the government and, of course, *The Doctrine and Discipline of Divorce* (1644). The parliamentarians knew that dealing with John Milton's proposal would not be an easy task as he would come very well prepared to defend his thesis valiantly and with very logical arguments.

³ "[...]as any set forth by your predecessors" (1–24).

Moreover, the exordium contains other key rhetorical tricks, such as biblical references. In the very first line, Milton directs his tract to “states and governors” (13), in a possible reference to *Deuteronomy* 4:6, when Moses encourages the people of Israel to stick to God’s principles “for this will show your *wisdom and understanding to the nations*” (italics added). It is legitimate to claim that Milton, who referred to Moses on several occasions, may have tried to behave in a similar way by speaking out so that the Parliament represented by the Lords, the Commons and the religious authorities “[would] show [...] wisdom and understanding to the nations” (as quoted in the same biblical reference). Then, Milton uses *personification* to hold that Britain “was beyond the *manhood* of a Roman recovery” (19; italics added), as if Britain had typical male characteristics to overcome the problem of censorship successfully. Milton then goes on to *compliment* the parliamentarians who were going to listen to his message by saying that they do “honourable things”, because they are “good men and worthy magistrates” who do “laudable deeds” (19). In addition, the exordium is filled with *references to ancient authors and their books* that serve to support Milton’s arguments with facts with which his audience was very well familiar. Thus, we encounter references to Euripides’ *The Suppliants* (as mentioned before), to Isocrates and his *Areopagiticus* (24), and to Dion Prusaesus (23).

Moreover, there is a great *visual image* when he expresses that “the joy and gratulation [...] of their country’s liberty is [...] a *trophy*” (18; italics added). Can anybody think of a better trophy for a country than liberty and joy for their inhabitants? Or, in other words, how can a country have the trophy of liberty if there is censorship inside its borders? Subsequently, Milton’s arguments become even stronger by directing the Parliament’s attention to *current historical events of his own time*, for example, when he talks about “a triennial Parliament” (21), referring to an Act passed a few years before the publication of his tract. In line with this strategy, he also refers to *historical events of ancient times*, like those staged by “the barbaric pride of a Hunnish and Norwegian [...] Goths and Jutlanders” (22) and to which England would not like to be compared. And, to wind up this analysis of Milton’s introduction, he uses a vivid metaphor, in which he takes for granted that parliamentarians will “obey the *voice of reason*” (24; italics added), as if Reason had a human voice.

The second part of his speech is called proposition⁴ or statement of the case. Milton once again starts by complimenting his audience when he says “that love of truth which ye eminently profess” (24), and then uses the timeless metaphor quoted in the first lines

⁴ “If ye be thus resolved [...]” (24), “[...]and that caught some of our presbyters” (28).

of this text that can be seen in the New York Public Library, “a good book is the precious life-blood of a master spirit” (27). Following the same argumentative line, he incorporates a personification when he adds that “books are not absolutely dead things, but do contain a potency of life” (26). Again, Milton strengthens the arguments of his proposition by referring to ancient authors and their books when he writes about “that ethereal and *fifth essence*” (27; italics added), in clear correspondence to Plato’s understanding of Ideas and the quintessence or the purest part of the soul (Black 911). Also, he mentions “those fabulous dragon’s teeth” (27), as if he were thinking of Cadmus killing the dragon while on his way to Thebes (Buck 46). With that vivid image of a dangerous dragon in the audience’s mind, Milton provokes them with a *comparison* between the killing of the beast and the man “who destroys a book”, because such a man “kills reason itself” and “kills the image of God” (26). And, to exhaust the repertoire of the rhetorical devices used in this part of his “speech”, on one occasion Milton refers to a *historical event of his times* that was well known by his audience: he directs their attention to “quadragesimal and matrimonial” laws (25), alluding in this way to certain religious orders that expired in Milton’s times.

The third part of Milton’s speech is the so-called confirmation⁵, which contains a long list of arguments to support his view. This part contains a very interesting *direct quotation* from ancient poets interconnected with a biblical reference, namely “the sentences of three Greek poets and one of them a tragedian” (43). This refers to what the apostle Paul wrote in *Acts* 17:28 when he added, “As some of your own poets have said, ‘We are his offspring.’” According to some sources, the apostle may have referred to either the poem “Phenomena” by the poet Aratus or to “Hymns to Zeus” by the stoic Cleanthes (Schnabel). Milton, like the apostle Paul, proves to have a deep command of his audience’s beliefs and uses it to show them that he is well prepared and has powerful arguments to put on the table.

Milton also employs a great deal of other biblical references, such as “every man’s daily portion of manna” (43), which we can find in *Exodus* 16:31; “the prophecy of Isaiah was to the eunuch” (54), found in *Isaiah* 39:7; “Truth is compared in scriptures to a streaming fountain” (81), taken from *Proverbs* 13:14; “when He ascended” (87), based on *Matthew* 27:53; and the last biblical expression about “divisions and subdivisions” (95), related to *Numbers* 11:29. By using all these references taken from both the Old and the New Testament, Milton shows an outstanding command of the Holy Scriptures, a timelessness

⁵ “In Athens, where books and wits were ever busier[...]” (29), “[...]above all liberties” (99).

and universal book that has been recognized for generations by believers in God, regardless of their religion and location.

Moreover, the confirmation incorporates many metaphors which enrich its content. As an example, we can consider the expression “such books are not temptations [...] but useful drugs” (56) that people take and thus *need* on a daily basis. Also, we find another Bible-inspired metaphor that describes faith as a solid rock, when, in reference to the apostle Peter regarded by Jesus as the first rock of the Church, Milton echoes *Matthew* 16:18 and implies that the “Church [was] built upon the rock of faith”.

Personification is used to good effect, the most interesting example being: “good and evil [...] grow up together” (48), as if he were talking about Adam and Eve in Paradise. This is so because Milton carries on to say that “It was from out the rind of one apple tasted, that the knowledge of good and evil, as two twins cleaving together, leaped forth into the world” (49). For some scholars, this passage becomes especially enlightening when regarding Milton’s point of view of the origin of sin and good and evil. The conclusion some scholars draw from this statement is that to Milton God created Eve as a symbol that evil exists, and Eve was a seductive object so that Adam knew evil⁶. However, even if one disagrees with this controversial line of interpretation, one cannot but agree with the fact that the themes around original sin, Adam and Eve, the apple and the devil in a snake form have been in people’s minds since the beginning of time; to everybody who has ever meditated on the ideas surrounding this paragraph, it must surely follow that Milton’s theme is not specifically related to any particular historical moment. In addition, a further suggestive personification is used when Milton urges parliamentarians to “see the ingenuity of *Truth* when *she* gets a free and willing hand” (57; italics added). The effect this capitalization and personification produces strengthens the feminine nature of Truth, as if it were a woman who decides on her own but with certain ingenuity.

Once again, in this longest part of his speech, Milton refers to a whole range of *ancient authors and their books*. Some of the most important references are to Cicero (29), Epicurus (30), Homer and Thales (31), “the first Latin comedians” (33), Spencer the poet (50), Moses and the Talmud (51), Aristotle (56), Plato’s “Atlantic” and Thomas Moore’s “Utopia” (61), Francis Bacon (72), and Pythagoras (90). A brief reflection after reading all those famous names is that their work and philosophy have undeniably stood the test of time as they are well-known in the 21st century, too. The second reflection that

⁶ This controversial line was developed by Professor Tadeusz Rachwał in one of his British Civilization lectures at SWPS in 2007.

comes irresistibly in this place is about the deep knowledge of ancient and contemporary history, poetry, religion, philosophy, theatre and much more that John Milton had. He covers here a very broad and varied spectrum of ideas in an extended period of time from Pythagoras in 580 BCE to Milton's times, which gives his tract a timeless effect and a universal appeal.

In addition, we encounter a *direct quotation* from Protagoras when he was accused of doubting "whether there were gods, or whether not" (29). We also see the use of a suggestive *metaphor-simile*, when he describes "the keys of the press" (37), which bring to mind "the keys of the kingdom of heaven" in *Matthew* 16:19. What is more, we see the constant *use of examples*, such as the examples of books that passed the censorship process successfully (37). Moreover, he talks of "the examples of Moses, Daniel and Paul" (42), and mentions Galileo as an example of "a prisoner to the Inquisition" (77). Could we think of a better example than Galileo, "the Father of Science" (Weidhorn 155), to strengthen the universality and timelessness of Milton's *Areopagitica* when the year 2009 was declared the International Year of Astronomy?

Likewise, Milton includes *historical events of his times* when he mentions "Padre Paolo", a man whose liberal ideas were against the "Trentine Council" (35). In line with this argumentation, Milton also describes certain *historical events of ancient times*, like the reference to a "Carthaginian Council where bishops [...] were forbid to read the book of Gentiles" (35). Also, *rhetorical questions* appear in the confirmation, like "do we not see [...] all that licensing can do? (64) or "how can a man teach with authority [...] under the correction of his [...] licenser? (71).

There is another more intriguing rhetorical device, an interesting *Latin expression*, when Milton regards bishops as "*inquisiturient*" (41); the suffix "ent" refers to those who perform the action promoted by the Inquisition. In the same context, Milton includes a new rhetorical trick when he mentions that not even "the satirical sharpness [...] of Lucilius" (33) was censored. Then, Milton makes his own *satirical references*, which are indeed quite humorous, for example when he depicts those censors who "are seen together complimenting and ducking each to other with their shaven reverences" (39), or provides the picturesque description of "two or three glutton friars" (37). In addition, Milton adds many *visual images* with the sole intention of provoking his audience, like, for example, when he mentions that those books that are under scrutiny and have not yet been censored are in the "Purgatory of an Index" (90). Also, when he indicates that in order to be really consistent with the writing purity required by the government, it should be needed to "shut one gate against corruption" (59). Or when Milton regards

England as “the mansion house of liberty” (92), which does not describe a run-down slum but a strong construction with a solid structure, just like the *building of freedom*, Milton helped erect with his ideas and many countries enjoy nowadays. Finally, there comes my favourite visual image of the confirmation, where Milton writes about “liberty, which is *the nurse* of all great wits” (98; italics added), where one cannot but imagine Liberty dressed up in pure white like a hospital nurse willing to help those in need.

However, if there is a trick of all tricks that highlights the universality and timelessness of Milton’s text, it is *the variety of arguments* he uses to prove his core theme. There are very powerful religious arguments to defend his thesis, as for example, when he refers to certain events of the past to conclude that it was no one but the Catholic Church, the creator of the Holy Inquisition, which started real licensing. In his convoluted language, Milton mentions that both, the Church and the government, were very much interested in controlling every single word of every single text before its publication when he says that “it is of greatest concernment in the Church and Commonwealth, *to have a vigilant eye* how books demean” (26, italics added). It does not come as a surprise that Milton indirectly alludes to Archbishop Laud and Charles I representing the Church and the government respectively, because, in those years, the line between religion and politics was too thin to properly demarcate their spheres. Besides, as Professor Fallon indicated, “Milton’s seventeenth-century contemporaries looked upon these two spheres of human concern [religion and politics] as intimately intertwined” (Durán 6). In this respect, let us remember that Laud had been King Charles’ “principal ecclesiastical adviser” (Friedell 457) before the King appointed him as the Archbishop of Canterbury.

Milton uses more purely religious arguments when he talks about the “Christian liberty which Paul so often boasts of” (103), “the golden rule of theology” (180) to find the real Truth and bring harmony to the Church. One also comes across a powerful philosophical argument when Milton stresses that God has given us the ability to decide and to choose what to do or to read. Hence, when referring to Adam, he alleges that “God gave him reason, he gave him freedom to choose, for reason is but choosing” (62). We can, therefore, logically conclude that since God has not prescribed our reading matter, why should the governors?

However, there is nothing like commonsensical arguments to convince people. As mentioned before, Aristotle gave great importance to logic, and Milton uses it in a very ingenious way. An interesting rational argument is developed by Milton when he mentions that keeping people away from books does not mean that inhabitants will not do what they wish to. Accordingly, Milton reinforces his argument by indicating that, apart from

books, many other elements should be censored, such as people's manners, for example, or habits, or music (59). Another logical, commonsensical, argument emerges when the author explains that restraining people from doing something will only encourage them to try even harder, and he clarifies his point by giving the example of weak sects that become stronger "and with a reputation" (81) once they are persecuted. Milton may have included the latter argument after considering what Plato wrote in his "Republic"; there, the ancient philosopher mentioned that when people are educated through coercion, they go on "stealing their pleasures and running away like children from the law" (Jowett 383) in order to carry on and indulge in their preferences.

Historical arguments can also be found to highlight his point. For example, when he makes his audience's minds travel thousands of years back with the use of an image that may be considered the most powerful image of his confirmation, as he compares "the temple of the Lord", the temple of Salomon, with what we may call "a new England" (94). Here, he means that each stone of the temple symbolizes an individual, but altogether they form the society, the new society that every good government should be willing to develop and become "an eagle mewing" (97) that changes its feathers and renews its look.

Finally, the last part of *Areopagitica* or peroration⁷ is a sort of an epilogue dedicated to concluding, to summarizing the arguments, and to making clear that there is no point in censoring. Milton, loyal to his prosaic style, makes good use of his *biblical knowledge* to notice that sometimes it is not easy to differentiate between good and evil when he transmits the idea that "it is not possible for a man to sewer the wheat from the tares" (104), in clear reference to the parable of the weeds explained by Jesus in *Matthew 13:24*. Also, he mentions "a check that Moses gave to young Joshua", and another check that "our Saviour gave to young John" (108), referring to *Numbers 11:27–29* and *Luke 9:49–50* where, on both occasions, nobody was stopped from disseminating their knowledge. In addition, there is a great *image* based on Apostle Paul's letter to the *Ephesians*, where Milton talks about "the windes of doctrine" (101) and Paul writes about "every wind of teaching" (*Ephesians 4:14*) that have been travelling freely around the earth since the beginning of time. Milton also uses metaphor to describe vividly "the deep mines of knowledge" (102), and one more personification of the Truth when he declares that "she is strong, needs no policies, nor licensing to make her victorious" (102). Subsequently, as in a perfect ending, Milton diversifies his arguments by both complementing his

⁷ "What would be best advised [...]" (99) until the end of the tract.

audience saying that it is not his role to advise them “better than yourselves” (109) and, on the other hand, regards the Licensing Order as a star “fallen [...] with Lucifer” (103), as if it were a devilish creation.

As a final conclusion to this detailed study of rhetorical devices Milton used, it is apparent that the specific structure of *Areopagitica* resembles a huge puzzle whose pieces have been put in a certain order. This opinion is echoed by many 21st century scholars, including Professor Gay, who wrote about “the writer’s task of linking these aphorisms in prose [referring to *Areopagitica*] for the reader’s interpretive task of gathering up the scattered body of truth” (Gay 220). This, undoubtedly, is the secret of the durability of Milton’s tract and an apt answer to the question that has been occupying me in this work, viz. why there is so much *Areopagitica* after *Areopagitica*.

Works Cited

- Abraham, John Valpy. *The Pamphleteer*. Vol 10. Gale and Fenner. London: Paternoster Row, 1817.
- Abrams, Howard H. *The Norton Anthology of English Literature*, 5th ed. New York and London: W.W. Norton & Company Ltd, 1986.
- Benson, Thomas W. “Landmark essays on rhetorical criticism: The Concept of Ethos and the Structure of Persuasion.” *Paul I. Rosenthal, Speech Monographs* 33 (1966), 114–126.
- Black, Joseph. *The Broadview Anthology of British Literature*. Vol 1. Canada: Broadview Press, 2011.
- Blake, William. *Blake: Complete Writings with Variant Reading*. Ed. Geoffrey Keynes. London: Oxford University Press, 1966.
- Buck, Robert. *A History of Boeotia*. Edmonton: The University of Alberta Press, 1979.
- Dowling, Paul M. *Polite Wisdom: Heathen Rhetoric in Milton’s Areopagitica*. Boston: Rowman & Littlefield Publishers, 1995.
- Duran, Angelica. Ed. *A Concise Companion to Milton*. Malden, MA and Oxford: Blackwell, 2007.
- Friedell, Egon. *A Cultural History of the Modern Age: Baroque, Rococo and Enlightenment*. New Jersey: Transaction Publishers, 2009.
- Gay, David. *The Endless Kingdom: Milton’s Scriptural Society*. Newark: University of Delaware Press, Review by John Mulryan, St. Bonaventure University, 2002.

- Haller, William. *Tracts on Liberty in the Puritan Revolution, 1638–1647*, vol. I New York: Columbia University Press, 1934.
- Hill, Christopher. *World Turned Upside Down. Radical Ideas during the English Revolution*. Harmondsworth: Penguin Books, 1975.
- HOLY BIBLE, NEW INTERNATIONAL VERSION*. International Bible Society, 1973, 1978, 1984.
- Jowett, Benjamin. *Dialogues of Plato*. New York: Cambridge University Press, 2010.
- Keynes, Geoffrey. *William Blake. Complete Writings with Variant Reading*. London: Oxford University Press, 1966.
- Kinzl, Konrad. H. *A Companion to the Classical Greek World*. Oxford: Blackwell Publishing, 2010.
- Milton, John. *Areopagitica, Letters on Education, Sonnets and Psalms*. London, Paris, New York and Melbourne: Cassell and Company Limited, 1905.
- . *Personal Letters to Leonard Philaras, the Athenian*, Little Masterpieces, ed. by Bliss Percy, New York, Doubleday, Page & Company, 1902.
- Moore, John. *The Prose Works of John Milton: The Reason of Church-Government Urged against Prelaty*, Vol. 2. Philadelphia, 1847.
- Parker, William Riley. *Milton's Contemporary Reputation*. Columbus: Ohio State University Press, 1940.
- Plato. *The Republic*. Trans. Benjamin Jowett. Cosimo, New York: Digireads.com, 2008.
- Power, Edward. *Main Currents in the History of Education*. New York: McGraw-Hill Book Co., 1970.
- Schnabel, Eckhard, J. *Early Christian Mission: Paul & the Early Church*. Leicester: Inter Varsity Press, 2004.



Between Writing and Existence: On Self-reflexivity of Gombrowicz's Fiction

Paweł Wojtas
Lingwistyczna Szkoła Wyższa, Warsaw

Abstract

This paper sets out to track down metafictional and self-reflexive facets lying dormant in Witold Gombrowicz's texts and posits that the writer's text is calculated to sabotage its own cut-and-dried fictional edifice it purports to have constructed. Manifold conceptualisations of metafiction in the first part will pave the way for the following argumentation line taking as its focus imputed self-reflexivity of Gombrowicz's fiction. Tentative conceptual conclusions ensuing from the theoretical sketch will be further tested in the close-reading of selected works by Gombrowicz. With the purpose of corroborating the arguments posited as well as establishing theoretical backbone, poststructuralist theories and criticisms shall lend themselves for close textual analysis of Gombrowicz's texts. Seen via such optics, Gombrowicz's fiction evinces its inherent self-reflexive mechanisms which casts radically alternative light on the conventional interpretations of the writer's text. This diagnosis can scarcely be confirmed without an analysis of the characters' construction, and the resultant existentialist reverberations. Hence, the present author will venture to collapse existentialist and textualist stances in an attempt to offer a revision of Gombrowicz's alleged existentialism as well as probe problematic liminal non-space between writing and existence as articulated in Gombrowicz's prose or what it sets out to conceal.

Keywords: Gombrowicz, existentialism, metafiction, self-reflexivity, liminality, otherness, writing

Abstrakt

Celem artykułu jest zlokalizowanie metafikcyjnych i samoświadomych elementów w tekstach Witolda Gombrowicza jak również postawienie tezy, że dzieła pisarza celowo sabotują swoją fikcyjną konstrukcję. Współczesne konceptualizacje zagadnienia metafikcji rozpoczną wywód o samoświadomości dzieł Gombrowicza. Wstępne hipotezy zostaną zbadane podczas analizy wybranych dzieł Gombrowicza. W celu postawienia powyższych tez oraz ustanowienia fundamentów teoretycznych, przy analizie tekstów użyte zostaną teorie poststrukturalistyczne. Widziana w takiej optyce, twórczość Gombrowicza ujawnia mechanizmy samoświadomego tekstu rzucającego nowe światło na interpretacje twórczości oraz filozofii pisarza. Diagnoza ta nie może być jednak postawiona bez wnikliwej analizy konstrukcji wewnętrznej bohaterów i jej egzystencjalnego rezonansu. Zamierzam zatem połączyć egzystencjalistyczne i tekstualistyczne teorie w celu rewizji rzekomego egzystencjalizmu Gombrowicza, jak również zbadania liminalnego nie-miejsca pomiędzy pisaniem a egzystencją, ukazanego, bądź ukrytego, w prozie Gombrowicza.

Słowa kluczowe: Gombrowicz, egzystencjalizm, metafikcja, samoświadomość, liminalność, inność, pisanie

Narrative self-referentiality, self-reflexivity, self-consciousness, metanarration, are all confusingly lodged under the umbrella term of metafiction, which became grist to the post-war critical mill. Although voluminously expanded upon and conceptualised manifold by occidental literary criticism, the term remains as typologically puzzling as ever. Metafiction emerges as a concept thought up to make terms with the postmodernist literary drift in which fiction is to display the workings of its own fictional construction: "Metafictional writers thus operate and function with a freedom of exposing illusion for what it is – a device used to mask narrative as a construct and a figment of one's imagination" (Vieira 584). In the bulk of her study on metafiction, Patricia Waugh (14) defines the term as "a fiction that self-consciously reflects upon its own structure as language." With its tectonic foundations laid bare via narrative – be it implicitly or otherwise – fiction can no longer parade its realist verisimilitude and play down its linguistic, as opposed to illusively ontological, existence. Quite the reverse, it is the very edifice of text that turns into its semantic epicentre around which all other fictional (realist, existential-

ist, humanistic) constellations revolve. Fiction is thus distanced from the *real* world it has long usurped to approximate.

Although largely associated with literary postmodernism, which boosted critical awareness of the practice, metafiction not only refuses to fully encapsulate itself in the (or in fact any single) literary period, but also – mainly by dint of its dual references set out to sabotage realist literary contract – in a standardised literary terminology. With an eye to unknot the elusiveness tangled up in the categorical considerations of narrative self-reflexivity, a quick flick through the literary-critical history of the term shall ensue.

Back in 1952, as an immediate response to the post-war and soon-to-come postmodernist sensibilities, Wayne C. Booth's idea of 'self-conscious narrator' sparks off critical attention to metafiction, which, however, would not have been termed as such up until the 1970s when Robert Scholes and William Gass coin and conceptualise the term in their essays. Linda Hutcheon distinguishes 'overt' and 'covert' metafictional discourses, with the former being unequivocally thematised accounts of diegetic or linguistic fictional identities, and the latter was to implicitly bring in those identities by means of the narrative modes, other than fictionalised assertions. As put by the critic, "this process is internalized, actualized; such a text is self-reflective but not necessarily self-conscious" (7).

Later studies take pains to separate the narrative wheat from the chaff by multiplying its further divisions and subdivisions of metafiction. Hence, Ansgar Nunning, Monika Fludernik, Werner Wolf, among others, busy themselves with conceptually atomising metafiction by sketching provisional typological paradigms with the aim to respond to its complexity. As a result, metanarration, metafiction, narrative self-reflexivity, meta-reference are told apart against the formal, structural, fictional backdrops that seek to categorically dichotomise the apparently indissoluble metatextual homologies.

But does such discursive sectioning off indeed help inform the *raison d'être* of metafiction? Is this exorcism of the meta- of fiction and narrative by means of yet another meta-narrative (of theory) truly the way to conceptualise it? Perhaps "theory is indispensably the precondition of enlightened modern thinking, strive as it may to recapture the innocence of communal narrative forms" (Norris 14). Following the lines, does it really matter if the *first-order language* (to use Barthes' coinage) fabricates this peculiar self-image of intangible meta-sphere, at once detached from and attached to itself through language, whose recognition only the 'enlightened', theoretically predisposed mind can fathom?

Self-consciousness of text must be then a natural response to the dissociation of meaning that postmodernism waxes rhapsodic about. Having announced the death

of metanarratives (meaning Lyotard's *grand récit*), a postmodern mind must brace itself against the contingency of meaning by actualising self-aware language first-hand. Since postmodern identity has to come to grips with the fact that its existence is at roots linguistic, the very amalgamation of language and existence, ardently lionised by textualists (and otherwise separated by realists) heralds self-referentiality as postmodern existential condition. Yet again, the border between language and existence set against the facet of metafiction, constitutes its most pertinent quandary and must be taken as the subject of examination.¹

A paradox within this theoretical ambit has been opined by Herzberger:

It appears, then, that we wish to have it both ways: on the one hand, we evoke the self-referentiality of the text and affirm the purely linguistic material of which characters are made, while on the other, we attribute to these characters the same body of traits and dilemmas generally associated with the characters of realistic tradition. We identify the technical process of metafiction through which narrative invents itself as something other than the real world, but then proceed to perceive characters as if they embody life in its full range of existential possibilities (423).

On the face of it, Herzberger gets to the heart of the matter by exposing this natural paradox. But how else is fiction to manifest itself as fiction than through self-thematising itself? Language that narrates its own construction must 'have it both ways' in a sense that narration is structurally fictional at its core, which in turn cannot eschew its existential proximity. If metafiction is hardly anything else than the language's *story* of its own construction in progress (with *story*, structured like narration, being inherently existential) it seems that the homology of dual energies between language and being naturally circumscribes discursive formulae and cannot be merely detached through binary oppositions. Radical adherence to linguistic self-consciousness is in fact as reductive as realist insistence on the transparency of language, as it closes the text's possibilities for

¹ Poulet goes against the thrust of the argument postulating that it is language that makes the absolute communication between the text and the reader possible. Assumed to communicate the meaning of the text, language is actually a 'being' in itself and communicates nothing but itself. What is read is language which cannot pretend to be literature and paradoxically literature cannot transcend language. Blanchot, hence, pinpoints the notion of 'lack' whereby the juxtapositions of self-other or reader-text, immanence-transcendence will never attain absolute communion and will always harbinge interpretative aporias (Jędrzejko 41).

meaning, given that the language-reality tension is univocally resolved. Metafiction as a concept accedes thus to the mutual displacement of metaphysics of ontological existence and linguistic pertinence.

Here, Gombrowicz's approach to fiction can score a run in the argument. His existentialist insistence on 'becoming' prefigures writing caught in the act of auto-creation reflected in language constructedness. The existential innocence-experience trajectory has earmarks of a parallel process of the character construction in fiction, as both typify the structural processuality of creation as event, as opposed to realist verisimilitude that only utilises language to staunchly reproduce existence, in keeping with the mimetic tradition. Accordingly, mindful of its linguistic and narrative tectonics, fiction produces characters dramatising their narrative – other than worldly – identity as being essentially a literary creation.

In pursuance of the line of reasoning, let us provisionally call up Hutcheon's above typology: that is *overt* and *covert* metafictional discourses, for self-reflexivity of Gombrowicz's fiction comes to pass in both explicit fictionalised metanarrative assertions of characters/narrators and internalised self-conscious narrative embedded in the structuredness of language. The narrator may thus talk the reader through the intricacies of plot, implied philosophy of the work through metafictional discursive explication (*Diary, Ferdydurke*), or confusingly paratextual commentary (Prefaces to *Filidor, Filibert, The Marriage*).² Overt metafictional dictum was to familiarise the reader with the process of writing step-by-step.

Please excuse the clumsiness of these metaphors. It is not easy for me to discuss them (and one day I shall have to explain why I put the words *boy* and *girl* in parentheses...) (Pornografia 30).

Gombrowicz seemed to have a good reason to have the reader participate in the making of his fiction close-up. Obsessed with the idea of being misunderstood, flagrantly articulated in *Diary*, the autofictional elements are to forestall any rash interpretative stances on the reader's part and ensure the author's monopoly on textual meaning.³ And that

² Prefaces to *Filidor* and *Filibert* in *Ferdydurke* problematise their status as prefaces, bringing about a peculiar overlapping of para and meta discourses, given their placement in the middle of the novel. The prefatory material self-negates itself as paratextual in this instance, for it acts as the narrator's metafictional commentary on the process of writing.

³ "And I will prove that my construction is in no way inferior, as far as precision and logic are concerned, to even the most precise and logical constructions" (*Ferdydurke* 69).

would be flat, had it not been for the fact that such totalising discursive closures comprise only a simulacrum of clandestine metafictional infrastructure of the novels. Such auto-fictional simulacra are to bewail the fact that fiction can be all but itself and fictionality of fiction leads to the textual fissures from which fiction disseminates. As such, these spaces are not the ones of simulacrum per se, but of what it sets out to cover up.

A quick flick through Gombrowicz's literature will do to spot the writer's systematic use of explanatory narrative, as if in a futile attempt to stand outside fiction. Such a detour from rhetoric to philosophising constitutes a promise. Philosophy, detached from the waywardness of rhetoric, has deceived itself into believing that it, by way of detailed methods and patent theory, can present us with truth as well as give final answers to substantial questions (as Plato would have it). Gombrowicz, however, lays bare the fact that such explanatory discourse is nothing but rhetoric wearing the hat of philosophy. By exposing the constructedness of fiction, overt autofiction only exposes its own constructedness in turn. But the text the reader is confronted with is not founded on what metacommentary speaks of, as the constructedness of fiction is entrenched in its linguistic material as event. These blatant metafictional comments just divert the reader's attention from (and simultaneously get at) the fact that self-reflexivity in full bloom can be captured beyond the discourse of commentary. Failure of explicit metanarration to epitomise the mechanisms it waxes lyrical about subversively leads to internalised narrative markers of the text's autocreations.

This metafictional dissonance of Gombrowicz's fiction can be partly answered for when set beside his problematic definition of form. Jarzębski understands form as medium between reality and consciousness, which surfaces via construction of descriptive discourses largely for the purposes of self-discovery. Writing, subject to standardised linguistic conventions, comprises a process of dynamic autocreations; the acknowledgement of the self through form:

we do not possess form as such, but once we wish to learn or express our own personality, we must, somehow, construct ourselves from outside, that is impose form on ourselves the way we impose it on others (Jarzębski 342, my translation).

Dual agencies of form, translated into the fictional discourse, entail peculiar structural narrative bifurcation. Hence, one comes across the double-edged language – communicated in existential tropes – as an articulation of reduced assertion of narrative, which opens up interpretative space and engenders indeterminacy. The non-affirmative char-

acter of Gombrowicz's narrative is inspired by the awareness of totalising form. Form (or descriptive metafictional discourse for that matter), as noted by Goddard, is "a map of reality, rather than reality itself, and therefore explanatory systems should be understood in a profound relation to their outside" (135). This effect, bolstered by provisional encapsulation of indeterminacy, ending up with liquidity of form in turn, is an accurate account of Gombrowicz's narrative dualities. Discursive explication imposes certain contextual 'plan' only to dissolve in the chaos of language. Discourse in fiction as a manifestation of language's 'outside' returns to its borderless inside through the failure of approximation of what it ventures to relate; be it life or reality.

There is surely a deep-laid consistency to the manner via which Gombrowicz endows his narrative with meta and autofictional qualities. This he achieves by problematising interpersonal relation between the narrator – usually a playful artificer of narrative events – and other characters. Since Gombrowicz never lets his reader forget about his very self, as he often slyly impersonates narrators by dubbing them Witold or even Witold Gombrowicz, the reader cannot but be haunted by the belief that self-referentiality of Gombrowicz as writer entails writing as essentially self-conscious process. The author Witold Gombrowicz is translated into Witold (often Gombrowicz) who participates in a fictional episode and becomes a commentator and a judge of an event so as to impose his fixed interpretative framework and render it directly to the reader. He attempts to recapture the surrounding world, putting aside accepted norms, ethical values or social standards. Gombrowicz-narrator is thus a double-edged figure, who – by arranging and upsetting his fictional reality, hence 'writing' it, much like a real-life author does – renders plot every so often a metaphor of writing. Is Gombrowicz a failed artist then? Yet another character who cannot make art out of life, and so attempts instead to make his life into art?

This self-conscious act of exposing plot as essentially literary construct unfolding in the process of its creation and approximating the artist-work relation manifests itself on the narrator-reality as well as narrator-characters (mostly female) axes. Herein, it could be reasonably argued that Gombrowicz's oeuvre should be put in the literary tradition of Pynchon's *The Crying of Lot 49*, Cervantes' *Don Quixote*, Flaubert's *Madame Bovary*, or Nabokov's *Lolita*, to name just a few, as all constitute a tragicomic illustration of the fruitless existential project of grafting fictionally-constructed worlds on to the extratextual reality. Gombrowicz's characters neurotically endeavour to project form and meaning on to the arbitrariness of existence, just like a writer who weaves her/his fictional yarn. However, unlike writers who foist a sense of finiteness (arguably illusive)

upon the text they construct (mind the physical scope of the book as an accumulation of words, its assumed beginning and ending) and control fictional events, an individual, fictional or otherwise, chucked into the muddled and overwhelming world of chaos, is confronted with Sisyphean drudge of organising the world logically, making sense out of absurd. This existential aporia, emerging from a liminal space between fiction and reality manifested in the fictional unsettling narrator-world relations, imprints itself on other dimensions so as to fashion equally upsetting reader-text dialogic.

Much in tune with the Nabokovian project of rendering a female character an autofictional metaphor, almost every novel and all plays appear to deliver their own 'Lolita', epitomising (in the present author's reading of it) a failed attempt of a writer to totalise his/her work of art: e.g. Lena (*Cosmos*), Zuta (*Ferdydurke*), Henia (and Karol) (*Pornografia*), the eponymous Yvonne, Princess of Burgundy, Albertine (*Operetta*), to a smaller degree Molly (*The Marriage*), Alicia (*Bacacay*).

Zuta, bearing the most striking resemblance to the Nabokovian 'nymphet' out of all other Gombrowicz's heroines, opens up the autofictional space the moment Joey desperately falls for her, defenceless against her power to 'put the screws to [his] mug', or else, to overpower him (*Ferdydurke* 137).

I sat there for her, for her I sat, I sat there for her alone, and I couldn't miss a single second of sitting for her, I was within her, she enclosed me within herself (ibid.).

If Zuta acts as an allegory of *objet d'art*, it could be argued that writing comes to being as the writer's token of disentanglement from form. A writer, literally 'sitting' down writing, left to his/her fate against the yawning chasm of language, must transform the essence of life into language, but is 'enclosed' in its totality. Defencelessness is here given away by the narrator's apprehensive stutter of the word 'sit', which marks Gombrowicz's stylistic tic of reducing fictional events to the level of linguistic material.

This postulate could be seconded by another metafictional episode set in the opening of the novel, where the narrator's plan of writing his new novel (with the first being Gombrowicz's debut *Memoirs of a Time of Immaturity* – yet another autobiographical reference) is thwarted by the intrusion of 'overpowering' Pimko. Form is thus a point of departure from which writing evinces itself as an existential undertaking. Writing in this sense is more than an act of pure production of a literary artefact, as it constitutes a revolutionary gesture of prioritising the becoming of the self. Zuta embodies a self-contained enclosure, whose immanence ensures radical inaccessibility to its meaning. Immanent

to itself, she also resonates with the writer's inability to pour existence into paper. From now, the narrator-artificer knuckles down to his customary deconstructive homework: he will use symbol (by placing a wingless fly in her shoe), embarrass the girl by unexpectedly planting ambiguous words (uttering absurd minutiae "Mommy"), "dabbles in his fruit compote" (144), evokes Zuta's running nose as a result of his peeping through the keyhole; all this to "pull her into the orbit of [his] activity" (148). Having deployed linguistic playfulness and heterogeneity to break immanence of his artwork, he manages to wriggle out of form by gaily concluding: "it had extricated me from the schoolgirl. I could finally touch her!" (143).

Such an urge to penetrate the seemingly imponderable immanence of the other is even more conspicuously paraded in *Cosmos*, where the reality the narrator attempts to assemble is not predicated on any standardised cultural presuppositions. Bartoszyński notices that reality in the novel is contingent on the narrator's "creative gestures" (159, my translation). The logic of Gombrowicz's fictional reality, far from being determined by a mimetic order, is rooted in the constructedness of the work. Hence, preposterous – nearly law to themselves – narrator's inferences carry credibility only if they resonate with the deconstructive process of the becoming of reality or writing of text, bereft of metaphysical delusion of continuity.

Much like Zuta, Lena implodes metafictional space in that she not only constitutes a missing nexus in the mystery, but actually functions as the backdrop against which the plot unfolds. The obsession to hang Lena, although outlandish in terms of objective sequential order of events, for some inexplicable reason presents itself in the eyes of the narrator as perfectly 'natural'.

Of course I might not hang her as I had hanged the cat, but what a let-down, what a fiasco, that would be. Was I to disturb a natural order of things? After all that striving and scheming hanging had been plainly revealed to me and I had connected it with 'mouth'. Was I to give up and become a renegade now? (*Cosmos* 161 – 162).

Having completed his intricately woven story, the narrator as author must, as you would expect from the literary convention, finalise his story, thus ascribing metaphysical quality of comfortable finiteness to his composition. To write is to be prepared to accept that author must at some point call it quits and put the final dot. As befits detective genre, the narrator took pains to rationally unpick facts ("connect it with 'mouth'") and have all fictional systems go. To have the literary canons collapse would be to run the risk

of a 'fiasco', a failure to meet his authorial obligation. Hence, Lena, as the object of art personified, must be annihilated for reasons purely metafictional; that is to bestow the meaning upon the book. The fact that she is not ultimately hanged and he can only return to the "problems, difficulties, and complications" (166) of his life in Warsaw, negates such metaphysical assumptions and only corroborates the thesis that homology between real life and literature can only be approximated in the unfolding of the text's composition, collapsed against the fluidity of heterogeneous energies of text and language.

Perhaps the most blatant instance of the way the narrator 'writes' his characters in the act simulating artistic production is portrayed in *Pornografia*, where Witold and Frederic, with the latter being a theatre director, attempt to draw a young couple, Henia and Karol, into the limbo of their perverse imagination through a series of theatrical acts and stratagems.

There was this common sin: a sin which was almost created to join in illegal matrimony the flowering of the young couple to somebody – somebody not so attractive... In virtue they were hermetically sealed to us. But once in sin, they could wallow in it with us. And I could almost see him [Frederic]... searching for the sin that would penetrate them (*Pornografia* 74).

The fact that Frederic is a director, also of the chimerical sexual attraction between Karol and Henia, places the narrator in a complicated narrative position. Since this time, unlike in other novels and plays, the project is overtly perverse, Gombrowicz might have arranged to employ the nefarious Frederic as a usurper of the underhand artifice so as to acquit his namesake Witold, the narrator, from the burden of guilty sexual fancies. Either way, such an episode sails close to other Gombrowiczian metafictional ventures, not least on account of Frederic as a director, openly calling to mind writer's business, but for the most part the way the 'actors' are 'stage-managed' through mobilisation of hypodermic existential and psychological ploys (sin), as opposed to discursive directorial commands; much like an author who 'writes' his existential baggage into and the fibre of narration unsupplied with any explanatory discourse.

What remains striking is the way in which the narrator's interpretation of the world evinces its performative qualities and affects existential experience of the characters. Once he identifies the disquieting hermetic qualities of the other, he without more ado embarks on the deconstruction of immanent totality; to 'penetrate them', to make them fit into his narcissistic interpretation. The couple may be virtuous as they stand, yet see-

ing as his one-sided take on the couple remains bemired in prurient fantasies, he sets off on artificially coercing them into erotic exploits in order to uphold his version of reality. He breaks the immanence of the characters, who materialise as his own solipsistically conditioned constructs. Little does it matter that the narrator hobbles along on the crutches of his autistic visions, having nothing to do with the real world, if he is himself a god-like creator of their new-fangled meaning. He is thus a writer, whose truth exists nowhere outside of the linguistic material via which he breathes existence into his protagonists, whose only existential legitimacy is his artwork unfolding in its own becoming.⁴

Second to none when it comes to Gombrowiczian autofictional blueprints – germane to his singular account of existence – is *The Marriage*. The play can be situated in the big league with *Cosmos* in this respect, since it portrays the liminal vision of reality inextricably enmeshed between the objective world and language.

Henry: ... I don't want to be solemn! But how can I help
Not being solemn when my voice sounds solemn? (110).

This fictional reality, in a typically structuralist manner, demonstrates existentialist aporia, whereby a unified identity must self-contradict itself against the performative agency of language. Human being is thus presented as a linguistic animal, incapable of constituting him/herself in the face of the lacuna between what s/he means and what this meaning is constrained to mean in language. In this respect, 'speaking speaks us', as voiced by the protagonist of *The Marriage*, but in its limited constructedness language cannot fully articulate existence.

Far from being bottled up in the structuralist dogma, the play reconnoitres disturbing extratextual spaces. Events unfurl in the oneiric indeterminate space; it remains unresolved whether the narrator is dreaming or merely mixes the real up with his distorted autistic visions, or – in the metafictional reading of it – the real with the fictional world. This lends itself as a parable of the process in which fictional reality attempting to simulate the real unfolds, empty of the rules that it seeks to simulate. Literature might mimic the world, but the mechanisms that govern its production eschew metaphysics

⁴ For reasons no different, the narrator-detective of "A Premeditated Crime" persuades Ignacy's son to strangle his already deceased father. Far from seeking truth, he is obsessed with the completion of his case (object of art), whose disturbing unfathomability must have been attuned to the detective's imagination.

of simulation that cave in against autocreative potential of writing. Just like dreams, which, *pace* Freud, do not need conjunctions to put together their subconscious, also linguistic logic, literature works against the standardised linguistic formulas and perverts objective ‘truth’, whilst bequeathing existence with its linguistic shape. Like dreamers, writers formulate fictional reality *along with* the fluidity of writing, as opposed to kow-towing to fixed formulae.

Henry: ... No, it’s just my imagination ... I know it’s idiotic and yet
I have to say it And saying it
I declare it (*The Marriage* 160–161).

Artistic imagination, be it preposterous, is answerable to the inhibitions of the real, but since “every truth is structured like fiction, as it must be filtered through the net of language” (Markowski 130, my translation) it must accept its structural fictionality by yielding to the rigour of language. Fictional reality, formed through language, can thus only tell lies legitimated by the process of its dynamic autocreation. The very act of legitimation comes to fruition through the self-explanatory becoming (‘saying’ or writing) of an event, which only then can ‘declare’ itself as event. Similarly, writing fiction is largely all about coming up with events through words, multiplying themselves through the contagious driving force of language. Accordingly, *The Marriage* is, more than anything else, cut from the same cloth as *Cosmos* as regards autofictional sensibilities of text, and departs altogether from structuralist creed, which can only to a degree do justice to the complexity of the play.

To cap it all, Gombrowicz’s oeuvre displays systematic awareness of the textuality of existence. Conflicting forces of structuredness of language and liquidity of existence generate blindspots of indeterminacy resulting from non-dialectic qualities of fundamentally self-reflexive text. Such text, far from attempting to explicate discursively its own story, exposes the cracks of its own creation, which downplay the pertinence of plot; becoming the text’s truer reality on their own merit. Gombrowicz’s self-reflexive text does just that: never lets itself be read via fictional film it enwraps itself with, but rather via the inner metafictional mechanisms that upset the linear certainties of literature and its conceptions. Mapped out as such, Gombrowicz’s text is always prepared to tell the reader more than the programmatic manipulations of its author would have it. Such text asserts nothing except that its *eventness* renders it always the other of fiction; the other of itself.

This article is a revised version of a part of the author's PhD thesis supervised by Professor Piotr Urbański and defended at the University of Warsaw (Institute for Interdisciplinary Studies "Artes Liberales") in July 2012.

Artykuł stanowi zmienioną część pracy doktorskiej autora promowanej przez profesora Piotra Urbańskiego na Uniwersytecie Warszawskim (w Instytucie Badań Interdyscyplinarnych „Artes Liberales”) i obronionej w lipcu roku 2012.

Works Cited

- Bartoszyński, Kazimierz. "Lektury Kosmosu." Gombrowicz, Witold. *Kosmos*. Wydawnictwo Literackie: Kraków, 1986.
- Gadamer, Hans Georg. *Truth and Method*. Trans. Joel Weinsheimer and Donald G. Marshall. 2004. New York: Continuum, 1975.
- Goddard, Michael. *Gombrowicz, Polish Modernism, and the Subversion of Form*. West Lafayette, Indiana: Purdue University Press, 2010.
- Gombrowicz, Witold. *Cosmos*. Trans. Eric Mosbacher. New York: Grove Press, 1967.
- . *Ferdydurke*. Trans. Danuta Borchardt. New Haven and London: Yale University Press, 2000.
- . *Pornografia*. Trans. Alastair Hamilton. New York: Grove Press, 1966.
- . "*The Marriage*." Gombrowicz, Witold. *Three Plays: Princess Ivona, The Marriage, Operetta*. London and New York: Marion Boyars, 1971.
- Herberger, David K. "Split Referentiality and the Making of Character in Recent Spanish Metafiction." *MLN* 103.2 (1988): 419–435.
- Hutcheon, Linda. *Narcissistic Narrative: The Metafictional Paradox*. London & New York: Methuen, 1984.
- Jarzębski, Jerzy. "Pojęcie formy u Gombrowicza." Łapiński, Zdzisław. *Gombrowicz i krytycy*, red. naukowa Zdzisława Łapińskiego. Kraków-Warszawa: Wydawnictwo Literackie, 1984.
- Jędrzejko, Paweł. *Płynność i egzystencja: doświadczenie lądu i morza a myśl Hermana Melville'a*. Sosnowiec: bananaart.pl/exmachina/m-studio, 2008.
- Markowski, Michał Paweł. *Czarny nurt*. Kraków: Wydawnictwo Literackie, 2004.
- Norris, Christopher. „Some Versions of Narrative." *London Review of Books*, 14 (1984): 14–15.

- Vieira, Nelson H. "Metafiction and the Question of Authority in the Postmodern Novel from Brazil." *Hispania, Special Issue Devoted to Luso-Brazilian Language, Literature*, 74.3 (1991): 584–593.
- Waugh, Patricia. *Metafiction: the Theory and Practice of Self-Conscious Fiction*. London: Routledge, 2009.
- Wooley, Deborah A. "Empty "Text," *Fecund Voice: Self-Reflexivity in Barth's "Lost in the Funhouse*." *Contemporary Literature* 26.4 (1985): 460–481.

Efekt zwrotny (washback) – próba opisu zjawiska¹

Elżbieta Zawadowska-Kittel
Lingwistyczna Szkoła Wyższa w Warszawie

Abstract

This article ventures to explicate the notion of *washback/backwash* as well as its synonymous concept *efekt zwrotny* employed in academic and critical works on the subject by English-speaking and Polish researchers, provide the outline of the concept in question and finally attempt to analyse it. As the notions of *washback/backwash* have been assimilated in Polish as borrowings, they are likely to be utilised in academic publications together with the Polish counterpart – *efekt zwrotny*. Hence, the present author continues to refer to these terms when citing individual scholars' standpoints. Although the notion of washback and its role in teaching/learning process resists unanimous interpretations, its definitions provoke no heated debates. Broadly, scholars are in agreement that it denotes the influence of testing on teaching and learning process, however, when attempting to describe this influence, they are either neutral – aware of both assets and drawbacks of the phenomenon – or else they take sides by seeking to underscore its positive or ill effects. Multifaceted nature of washback inevitably triggers critical discussions on its range, meaning and character. This article offers a round-up of conceptualisations and types of washback, typology of the notion as well as description of its derivatives. Also, the present author's own definition of washback, covering its major distinguishing features has been proposed.

Keywords: washback (backwash), high-stakes examinations, learning/teaching process

¹ Artykuł stanowi część większego opracowania.

Abstrakt

Celem artykułu jest wyjaśnienie terminu efekt zwrotny oraz terminów do niego synonimicznych (*backwash/washback*) używanych w literaturze przedmiotu przez anglojęzycznych i polskich badaczy zjawiska oraz jego charakterystyka i próba analizy. Przeniesienie terminów *washback/backwash* do języka polskiego jest typowym zapożyczeniem i można przewidywać, że terminy *washback* i *backwash* będą nadal funkcjonować w literaturze przedmiotu obok terminu efekt zwrotny i dlatego nie rezygnujemy z użycia tych terminów przy okazji cytowania poglądów poszczególnych badaczy. Zjawisko efektu zwrotnego nie jest interpretowane jednoznacznie, choć jego definicje nie budzą kontrowersji – ogólnie rzecz biorąc, badacze są zgodni co do tego, iż jest to wpływ testowania na proces nauczania i uczenia się, przy czym, opisując ów wpływ, zachowują albo postawę neutralną, dostrzegając zarówno negatywny, jak i pozytywny charakter tego zjawiska, lub też eksponują jego pożądane lub niepożądane skutki. Wieloaspektowość zjawiska efektu zwrotnego wywołuje również nieuniknioną polemikę co do jego zasięgu, znaczenia i charakteru. Artykuł zawiera przegląd koncepcji oraz propozycje modeli efektu zwrotnego, a także typologię zjawiska oraz charakterystykę jego pochodnych. Przedstawiono w nim również własną definicję efektu zwrotnego, uwzględniającą najważniejsze jego cechy charakterystyczne.

Słowa kluczowe: *washback* (*backwash*), efekt zwrotny, egzamin doniosły, proces nauczania/uczenia się

Celem artykułu jest wyjaśnienie terminu *efekt zwrotny* oraz terminów do niego synonimicznych (*backwash/washback*) używanych w literaturze przedmiotu przez anglojęzycznych i polskich badaczy zjawiska oraz jego charakterystyka i próba analizy.

Zjawisko efektu zwrotnego nie jest interpretowane jednoznacznie, choć jego definicje nie budzą kontrowersji – ogólnie rzecz biorąc, badacze są zgodni co do tego, iż jest to wpływ testowania na proces nauczania i uczenia się, przy czym, opisując ów wpływ, zachowują albo postawę neutralną, dostrzegając zarówno negatywny, jak i pozytywny charakter tego zjawiska, lub też eksponują jego pożądane lub niepożądane skutki. Wieloaspektowość zjawiska efektu zwrotnego wywołuje również nieuniknioną polemikę co do jego zasięgu, znaczenia i charakteru.

Artykuł zawiera przegląd koncepcji oraz propozycje modeli efektu zwrotnego, a także typologię zjawiska oraz charakterystykę jego pochodnych. Przedstawiono w nim również własną definicję efektu zwrotnego, uwzględniającą najważniejsze jego cechy charakterystyczne.

W literaturze przedmiotu dominują odniesienia do publikacji anglojęzycznych, ponieważ w Polsce nie prowadzono jak dotychczas szeroko zakrojonych badań tego zjawiska. Co ciekawe, niektórzy badacze polscy nie używają nawet w swoich publikacjach terminu *efekt zwrotny* i posługują się terminem angielskim *washback* lub *backwash*, ewentualnie *washback effect/backwash effect*, wybranym z literatury przedmiotu raczej przypadkowo. Warto w tym miejscu zaznaczyć, że wszystkie te terminy powstały równoległe do siebie i były używane alternatywnie, choć terminy *washback/washback effect/backwash effect* używane są wyłącznie przez badaczy zjawiska. W słownikach występuje jednak wyłącznie termin *backwash* – „the bad situation that remains after something that has happened” (Longman Dictionary of Contemporary English), czyli „niekorzystna sytuacja, jaka następuje w wyniku zaistniałego wydarzenia” lub „the unwelcome repercussions of some social action” (New Webster Comprehensive Dictionary), czyli „nieprzyjemne skutki zdarzenia lub sytuacji”. W słownikach bilingwalnych pojęcie to wyjaśniane jest jako: „wycofywanie się fali; niemiłe następstwa” (Słownik angielsko-polski Exeter), „wir wodny za płynącym statkiem” (Wilson). Tak czy inaczej, definicje terminu używanego w języku potocznym podkreślają pejoratywny charakter zjawiska, innymi słowy – oplakane skutki czegoś, co się zdarzyło.

Takie negatywne konotacje nie znajdują jednak logicznego odzwierciedlenia w terminologii używanej przez badaczy zjawiska omawianego w artykule, ponieważ w kontekście dydaktycznym termin *backwash* może mieć zarówno pozytywny, jak negatywny charakter. W artykule generalnie przyjmujemy polski termin *efekt zwrotny*, podając jednak również terminologię angielską, tam gdzie ma to naszym zdaniem znaczenie dla historii użycia tego terminu, zwłaszcza że termin *washback* jest ściśle związany ze zjawiskiem wzajemnego wpływu, jaki wywierają na siebie testy oraz proces uczenia się i nauczania, i przed rozpoczęciem badań na temat tego zjawiska w ogóle w języku nie istniał.

Przeniesienie terminów *washback/backwash* do języka polskiego jest typowym zapożyczeniem i można przewidywać, że terminy *washback* i *backwash* będą nadal funkcjonować w literaturze przedmiotu obok terminu *efekt zwrotny* i dlatego nie rezygnujemy z użycia tych terminów przy okazji cytowania poglądów poszczególnych badaczy.

Ustalenia terminologiczne

Zjawisko wpływu sposobu testowania istniało zawsze, stanowi jednak przedmiot dociekań i badań dopiero od niedawna. Pierwsze próby określenia i zdefiniowania tego wpływu nastąpiły w latach dziewięćdziesiątych, wtórnie do koncepcji „nauczania sterowanego

pomiarem” Williama Pophama, która zakładała, że sposób testowania i egzaminowania powinien stanowić siłę napędową nauczania, a zatem również uczenia się.

Opisując zjawisko polegające na tym, że sposób testowania wpływa na proces nauczania, J. Charles Alderson i Diane Wall (115) używają terminu *washback* i taki właśnie termin przeważa w dydaktyce brytyjskiej. John Biggs („Assumptions” 12) wybiera jednak termin *backwash*, stwierdzając, że testowanie wpływa nie tylko na program nauczania, ale również na metody nauczania i podejście uczących się do procesu uczenia się. J. Biggs („The psychology of assessment” 11) wyróżnia przy tym sześć funkcji testów kluczowych: 1) kontrola programów kształcenia, 2) likwidacja korupcji, 3) stworzenie motywacji do osiągnięcia większych kompetencji językowych, 4) narzędzie do selekcjonowania najzdolniejszych, 5) pomiar jakości procesu uczenia się i nauczania, 6) ograniczenie różnic w programach nauczania (w krajach, gdzie podstawy programowe, czyli przyjęty na danym etapie nauczania zestaw treści programowych, nie podlegają centralizacji). Definiując w ten sposób efekt zwrotny, zakłada raczej jego pozytywną rolę w edukacji.

Bernard Spolsky natomiast sugeruje (55), że termin *backwash* powinien być używany w odniesieniu do przypadkowych czyli niezamierzonych efektów ubocznych egzaminów, a nie konsekwencji sytuacji, w której zakładanym, świadomym celem nadrzędnym egzaminów jest uzyskanie kontroli nad programem nauczania. B. Spolsky przyznaje również, że nie znajduje żadnego uzasadnienia leksykalnego dla terminu *washback* ukutego przez dydaktyków.

Liyng Cheng (“How does washback influence teaching?” 36) połączyła te koncepcje, stwierdzając, że *washback* to zamierzony kierunek i funkcja zmian programowych osiągane poprzez modyfikacje w systemie egzaminów państwowych.

Mimo różnic w użytej terminologii żaden z badaczy nie negował wpływu testowania na proces nauczania/uczenia się. Nieco inaczej określano jednak sfery tych wpływów; w zależności od interpretacji wpływowi ulegają obszary węższe lub szersze. Mary Finocchiaro i Sydney Sako (311) podkreślają wpływ sposobu testowania na wybór treści kształcenia i procedur nauczania. Shaun Gates pisze po prostu o wpływie testowania na „nauczanie i uczenie się”. Lyle Bachman (283) odnosi się jednak tylko do wpływu egzaminów na nauczanie.

Harold S. Madsen (120) jest zdania, że czasem skupienie się nauczyciela na słownictwie lub gramatyce może zaowocować pozytywnym wpływem (*backwash*) na proces nauczania. Zawęża zatem definicję wyłącznie do pozytywnego oddziaływania tego zjawiska na nauczanie.

Istnieją również poglądy skupiające się na wybranych, pojedynczych aspektach problemu efektu zwrotnego. Przykładem może tu być Philip Shawcross, który wyraża pragmatyczną opinię, twierdząc, że definicja efektu zwrotnego (*washback*) zawiera się w krótkim pytaniu: „Czy to będzie na egzaminie?”.

Prekursorem myśli, że prawidłowo skonstruowane egzaminy wywierają pozytywny wpływ na nauczanie, a egzaminy nieprzemyślane mogą zniszczyć ten proces, jest Alan Davies („The Construction...” 42), przekonany, że testy wywierają wpływ zarówno na program nauczania, jak i samo nauczanie i dlatego twórcy testów powinni zadbać o to, by był to wpływ pozytywny.

Sama świadomość wpływu, jaki testy wywierają na proces nauczania/uczenia się nie jest zatem nowa. Cytowana wcześniej D. Wall, współpracująca z J. Ch. Aldersonem, w swojej samodzielnej publikacji (291) dokonuje jednak rozróżnienia pomiędzy wpływem (*impact*) i efektem zwrotnym (*washback*, *backwash*). Według Diane Wall wpływ odnosi się do wszelkiego rodzaju efektów, jaki test może wywierać na jednostki, politykę edukacyjną, system edukacyjny, procedury stosowane w szkołach bądź klasach czy nawet na społeczeństwo jako całość, natomiast *washback* (*backwash*) to wpływ testu wyłącznie na proces nauczania/uczenia się.

Gary Buck (17) zakłada, że istnieje naturalna tendencja zarówno wśród nauczycieli, jak i uczących się, aby dopasowywać aktywności klasowe do wymagań testu, zwłaszcza gdy od jego wyniku zależy przyszłość zdających. Taki właśnie wpływ testu na to, co się dzieje w klasie (*washback*), jest niezwykle istotny i może być zarówno dobroczynny, jak i bardzo szkodliwy.

Arthur Hughes („Testing” 1) stwierdza, że „wpływ testu na proces uczenia się i nauczania” należy określać jako *backwash* i wskazuje warunki, jakie muszą zostać spełnione, by ów wpływ był pozytywny. Wylicza wśród nich m.in. położenie akcentu na testowanie umiejętności, które w pierwszym rzędzie chcemy rozwijać, ustalenie ścisłych kryteriów testowania, jawność testów (nauczyciele i uczniowie wiedzą, co i w jaki sposób będzie testowane), opieranie testów osiągnięć na jasno sformułowanych celach nauczania, tzw. testowanie bezpośrednio, przeprowadzenie testów pilotażowych na dużej reprezentatywnej grupie uczących się, pomoc dla nauczycieli przygotowujących do testu. Koncepcja Artura Hughesa omawiana jest szerzej w dalszej części artykułu.

Trzeba jednak zauważyć, że wspomniana przez A. Hughesa jawność może wpłynąć na nauczanie zdecydowanie negatywnie, ponieważ prowadzi do uczenia „pod test”, co może skutkować nawet ograniczeniem programu nauczania, a już na pewno wybiórczym traktowaniem treści programowych oraz selektywnym podejściem do aktywności

lekcyjnych i ćwiczeń językowych. Bardzo często bowiem typ zadań wykonywanych na lekcji stanowi odzwierciedlenie zadań egzaminacyjnych, co z pewnością ogranicza możliwości rozwoju ucznia, a także zabija w dużym stopniu inwencję nauczyciela, który czuje się w pierwszym rzędzie zobligowany, aby przygotować uczniów do egzaminu stanowiącego o ich przyszłości. Tego typu egzaminy nazywamy za Bolesławem Niemierko egzaminami doniosłymi.²

Opisując „wykorzystanie zewnętrznych testów językowych do wywierania wpływu i kierowania procesem uczenia się i nauczania”, Elana Shohamy (513) również używa terminu *washback*. Podobnie jak Gary Buck podkreśla, że zjawisko to jest ściśle związane z dużym znaczeniem egzaminów doniosłych i ich wpływem na przyszłość zdających. E. Shohamy (wraz z in.) dodaje, że moc sprawcza i znaczenie egzaminów umożliwiają wykorzystanie ich jako narzędzi kontrolujących system edukacji i kształtujących zachowania tych, których przyszłość zależy w jakimś stopniu od wyników testów.

Według E. Shohamy („The Power of Tests”) efekty egzaminów doniosłych obejmują cały kompleks zjawisk związanych ze zmianami zachowań, jakie zachodzą w wyniku egzaminu. Tak pojęty efekt egzaminów na proces nauczania może mieć charakter społeczny lub edukacyjny. E. Shohamy posługuje się szerokim pojęciem *efekt*, na które składa się efekt zwrotny (*washback*) i konsekwencje (*consequences*) testu. Autorka ta nie utożsamia konsekwencji z efektem zwrotnym, gdyż stanowią one obok niego część całego zjawiska, jakim jest oddziaływanie testu na proces uczenia się i nauczania. Przykładami efektów edukacyjnych mogą być programy nauczania, metody nauczania, strategie uczenia się, nowe materiały dydaktyczne, sposób oceniania. Efekt społeczny to oddziaływanie testu na takie aspekty życia, jak ideologia, zasady etyczne i moralność.

E. Shohamy uważa, że użytkowe podejście do testów wykracza poza granice dydaktyki. Przyjąwszy ten punkt widzenia, należy oczekiwać ogromnej odpowiedzialności od decydentów, czyli osób, od których zależy polityka edukacyjna oraz od autorów tych zmian. A to oznacza, że praca nad testem trwa również po jego wprowadzeniu, wyniki są dogłębnie analizowane, a badania statystyczne podawane do wiadomości wszystkich zainteresowanych. Ponadto należałoby badać, jak dany egzamin doniosły wpływa na poszczególne jednostki.³

Równie ważny aspekt zagadnienia to wpływ, jaki na test wywierają czynniki pozadydaktyczne, tj. polityczne, kulturowe czy społeczne. Test jest bowiem „zanurzony”

² Artykuł poświęcony egzaminom doniosłym ukazał się w I numerze Rocznika LSW.

³ Tego typu próby podejmuje pisząca te słowa w badaniach nad efektem zwrotnym Nowej Matury na proces uczenia się i nauczania.

w konkretnym kontekście edukacyjnym, politycznym i kulturowym, w którym różne siły dochodzą do głosu, niejednokrotnie ze sobą walcząc.

W przeciwieństwie do tradycyjnego, dydaktycznego rozumienia testu, podejście użytkowe zakłada zbadanie różnych aspektów problemu, informowanie społeczeństwa o wynikach i ewentualnych konsekwencjach niewłaściwego wykorzystania wyników testu.

Tego typu podejście do testowania ma zdecydowanie bardziej humanistyczny charakter, dzięki czemu lepiej służy systemowi i społeczeństwu, w którym przeprowadza się testy.

Samuel Messick („Validity and Washback” 241) stwierdza wręcz, że efekt zwrotny testu (*washback*) to stopień, w jakim test wpływa na zachowanie uczących się, zmuszając ich do wykonania działań, których nie podjęliby się zapewne w sytuacji, gdyby nie istniał test.

Do testu postrzeganego jako katalizator zmian nawiązuje również Ian Pearson, który uważa, że istnieje tendencja, aby egzaminy państwowe traktować jako dźwignię zmian wpływającą na modyfikacje postaw zarówno nauczycieli, jak i uczniów, oraz katalizującą powstawanie nowych aktywności lekcyjnych.

Należy zauważyć, że najbardziej istotne dla zrozumienia roli testowania w procesie edukacyjnym jest ujęcie analizujące wpływ egzaminów zarówno dla procesu nauczania, jak i uczenia się, gdyż stanowią one integralną całość przedstawioną – jak piszą Weronika Wilczyńska i Anna Michońska-Stadnik (31) – w skrótowym zapisie N/U J2, uwydatniającym „fundamentalną dla naszej dziedziny współzależność między tym, co można określić jako dwie strony procesu glottodydaktycznego”. Dlatego najpełniejsza wydaje się interpretacja A. Hughesa („Backwash”), w której analizowany jest wpływ testu na oba procesy, choć jak zauważono wcześniej, niektóre jego wnioski są co najmniej kontrowersyjne. Zauważyć też należy, że szerokie koncepcje zjawiska uwzględniające wpływ testowania zarówno na proces nauczania, jak i uczenia się wymagają dokładnego omówienia, dokonanego w dalszej części artykułu.

Podejścia węższe, obejmujące jedynie poszczególne aspekty zagadnienia, są jednak również istotne, ponieważ każde z nich stanowi ważny, oryginalny przyczynek do całościowej analizy zagadnienia.

Naszym zdaniem zbadanie wpływu każdego nowego egzaminu, zwłaszcza doniesłego na proces uczenia się i nauczania może znacząco wpłynąć na poszerzenie wiedzy o zjawisku efektu zwrotnego o nowe elementy, jakie mogą wynikać ze specyfiki samego testowania, grupy poddanej egzaminowi i znaczenia tego testu dla dalszych losów zdających. Następuje zatem sprzężenie pomiędzy wiedzą teoretyczną na temat zjawiska efektu zwrotnego i badaniami empirycznymi. Z jednej strony bowiem założenia teoretyczne czy hipotezy wymagają potwierdzenia w praktyce i zapewne niektóre z nich mogą

zostać pozytywnie zweryfikowane w pewnych określonych warunkach i sfalsyfikowane w innych, z drugiej zaś – dzięki badaniom empirycznym wpływu nowych egzaminów na proces nauczania i uczenia się można uzupełnić wiedzę teoretyczną na ten temat o nowe aspekty zjawiska.

Dokonania badaczy anglojęzycznych na tym polu wydają się bardziej znaczące z uwagi na fakt, że tym większy jest wpływ testu na proces nauczania i uczenia się, im bardziej istotny jest wpływ testu na losy zdających. W przypadku scentralizowanych zewnętrznych egzaminów doniosłych może być to wpływ stanowiący o ich dalszej przyszłości edukacyjnej, a taki właśnie system testowania przyjęto w Wielkiej Brytanii, a następnie skopiowano na przykład w Chinach i Hongkongu (stąd badania Xi Li nad wpływem matury z języka angielskiego na proces uczenia się i nauczania oraz praca Li Cheng skoncentrowana wokół egzaminu maturalnego w Hongkongu). Ponadto badacze anglojęzyczni (np. Charles Alderson i Liz Hamp-Lyons) zajmowali się również wpływem prestiżowych międzynarodowych testów języków (TOEFL) na proces uczenia się i nauczania (Luxia 50–51).

Można zatem stwierdzić, że zainteresowanie badaczy anglojęzycznych wpływem testowania na proces uczenia się i nauczania wynika z tradycji edukacyjnych tych krajów i adaptowania podobnych systemów ewaluacyjnych w innych krajach w Europie i na świecie. Adaptacja takiego systemu może być w niektórych przypadkach uzasadniona historycznie (Hongkong), w innych jest sprawą wyboru władz oświatowych.

W Polsce znaczny wkład w dociekania związane z efektem zwrotnym ma Bolesław Niemierko, który stwierdza, że wpływ egzaminu doniosłego, czyli takiego, w którym znaczenie informacji o wyniku uczenia się jest większe od komentarza dydaktycznego (ang. *high-stake test*, czyli *egzamin wysokich stawek*) na treść i formę kształcenia, nazywamy jego efektem zwrotnym. B. Niemierko dodaje, że ten efekt może być niszczący, gdyż zarówno uczniowie, jak i rodzice mogą żądać, by większość czasu lekcyjnego poświęcić na przygotowanie do egzaminu, co skutkowałoby pomijaniem wszystkiego, co nie będzie testowane (265).

Hanna Komorowska stwierdza, że sposób prowadzenia kontroli i oceny zawsze wpływa na proces uczenia się i nauczania. Podzielając pogląd L. Cheng, przypomina, że wpływ zwrotny testu na metody nauczania, określane jako *washback effect*, jest znacznie bardziej skuteczny od zaleceń programowych czy wskazówek metodycznych.

O efekcie zwrotnym testu wspomina również Maria Wysocka w kontekście badanych przez nią różnych stylów dydaktycznych reprezentowanych przez polskich nauczycieli. Pisząc o wpływie testu (*backwash effect*), stwierdza, że: „niepokojąco często proces dydaktyczny prowadzony przez badanych nauczycieli był – jak to sygnalizowali – zdominowany przez czekające uczniów egzaminy”, i dodaje, iż najczęściej był to egzamin doj-

rzałości. M. Wysocka zwraca uwagę, że zorganizowanie całego procesu nauczania pod kątem sprawdzianu musi oddziaływać negatywnie na jego ostateczny kształt i stanowi czynnik hamujący pracę nauczyciela nad sobą, gdyż: „skoncentrowany jest on na egzaminie (którego zakres i forma jest podana do wiadomości), nie zaś na przekazaniu uczniom określonej wiedzy, z której nieznany wcześniej fragment będzie w nieznany im wcześniej sposób egzaminem objęty”.

Paweł Poszytek (46) za Cameronem J. Weirem posługuje się pojęciem *washback validity*, omawiając trafność testu – „washback validity concerns the issue of how tests influence teaching and learning”. Trafność efektu zwrotnego jest zatem związana z tym, w jaki sposób testy wpływają na proces uczenia się i nauczania.

Jak wspomniano wyżej, badacze zjawiska eksponują jego różne aspekty. Aby podsumować te dokonania, spróbujmy przyjąć definicję uwzględniającą najważniejsze dokonania w tym zakresie.

Efekt zwrotny egzaminów jest to zatem wpływ egzaminów doniosłych, zamierzony bądź nie, zarówno pozytywny, jak i negatywny na szeroko rozumiany proces uczenia się i nauczania oraz na wszystkich jego uczestników, a nawet na cały system edukacji.

Naszym zdaniem nie tyle jednak wyniki testów, lecz znaczenie, jakie przykłada do nich społeczeństwo, a zwłaszcza uczestnicy procesu edukacji, stanowi o sile efektu zwrotnego testu. Sam wynik testu, wyrażony procentowo czy też za pomocą oceny, która pozostaje bez konsekwencji dla dalszych losów zdającego, ma znaczenie jedynie informacyjne, lecz nie selektywne (wynik testu nie ogranicza w żadnym stopniu kariery edukacyjnej czy zawodowej zdających, nie wyklucza ich z grona potencjalnych pracowników czy studentów). Dlatego dopiero instrumentalizacja takich wyników stanowi groźne narzędzie w rękach decydentów, od których należy wymagać ogromnej odpowiedzialności, jaka może się wyrażać również w sposobie opisywania rezultatów (czy są wyrażone jedynie procentowo lub za pomocą oceny, jak ma to miejsce w przypadku egzaminów Cambridge). Skłaniamy się zdecydowanie ku komunikowaniu ocen w formie opisowej, ponieważ ich analiza może służyć egzaminowanemu jako wskazówka na przyszłość, a ewaluacja zmienia charakter z czysto sumującego na kształtujący.

Próba analizy zjawiska efektu zwrotnego

Efekt zwrotny (*washback*) to zjawisko wielowymiarowe, a zatem – by w pełni zrozumieć jego rolę w procesie uczenia się i nauczania – należy je rozważać kompleksowo, z uwzględnieniem wszystkich aspektów i pojęć, jakie są z nim nierozzerwalnie związane.

Takie pojmowanie problemu wymaga odniesień do tych koncepcji zjawiska, które wpisują efekt zwrotny w sferę trafności testu, jak czynią to S. Messick („Validity”, „Validity and Washback”) czy John R. Frederiksen i Allan Collins, jak i do poglądów reprezentowanych m.in. przez Ch. Aldersona i D. Wall lub A. Daviesa („The Construction”), którzy rozpatrują ten problem niezależnie od jego trafności.

Aby zrozumieć złożoność omawianego zjawiska, należy się zapoznać zarówno z jego typologią, jak i mechanizmami jego działania. Przedstawione poniżej koncepcje stanowiły ważne osiągnięcia w badaniach nad efektem zwrotnym.

Hipotezy Ch. Aldersona i D. Wall

Swoisty przełom w badaniach nad efektem zwrotnym stanowią hipotezy Ch. Aldersona i D. Wall (120–121) ukute na podstawie ich wniosku, że definicje używane poprzednio nie są wystarczająco jasne, gdyż wynikają raczej z pewnych założeń teoretycznych niż badań empirycznych. Ch. Alderson i D. Wall przedstawiają zatem cały szereg hipotez ilustrujących wpływ, jaki testy mogą wywrzeć na proces uczenia się i nauczania. Dowodzą, że autorzy testów powinni określić, jaki cel zamierzają osiągnąć poprzez ten a nie inny typ testu oraz uświadomić sobie dokładnie, jaki efekt zwrotny (*washback*) zamierzają wywrzeć poprzez dany test. Oto zaprezentowany przez nich zbiór 15 hipotez:

1. Test wpływa na proces nauczania.
2. Test wpływa na proces uczenia się.
3. Test kształtuje treści nauczania.
4. Test kształtuje sposób nauczania.
5. Test wpływa na to, czego uczą się uczniowie.
6. Test wpływa na to, jak uczą się uczniowie.
7. Test wpływa na jakość nauczania i kolejność wprowadzania kolejnych elementów.
8. Test wpływa na jakość uczenia się i kolejność przyswajania kolejnych elementów.
9. Test wpływa na poziom nauczania i jego głębię.
10. Test wpływa na poziom uczenia się i jego głębię.
11. Test wpływa na podejście do treści nauczania, na stosowane metody i techniki nauczania.
12. Testy istotne dla ucznia zawsze wywierają wpływ na proces uczenia się i nauczania.
13. Testy mało istotne nie wywierają wpływu na proces uczenia się i nauczania.
14. Testy wywierają wpływ na wszystkich uczących się i nauczających.
15. Testy wywierają wpływ tylko na niektórych uczących się.

Interesujące jest to, że niektóre z hipotez postawionych przez Ch. Aldersona i D. Wall mają przynajmniej potencjalnie charakter komplementarny (1 i 2, 3 i 4, 5 i 6, 7 i 8, 9 i 10), a niektóre wzajemnie się wykluczają. Hipotezy 5 i 6 (czego i jak uczą się uczniowie), 12 i 13 powinny mieć przynajmniej teoretycznie zdecydowanie komplementarny charakter, gdyż nowe programy nauczania najczęściej wymagają nowych technik nauczania. W rzeczywistości nowe techniki nauczania nie zawsze są jednak stosowane przy zmianie sposobów testowania (Zawadowska-Kittel). Hipoteza o wpływie egzaminu na to, czego uczą się uczniowie, dotyczy głównie treści (często wprowadzanych w nowych podręcznikach). Może się jednak zdarzyć, że nauczyciel realizuje podręcznik, nie stosując nowych metod i technik nauczania. Z badań Jo Lewkowicz i Elżbiety Zawadowskiej („Classroom-based assessment”) nad sposobami testowania w Polsce na lekcjach języków obcych w szkołach podstawowych, gimnazjach i liceach wynika, że nauczyciele często stosują technikę tłumaczenia zdań z J1 na J2 i z J2 na J1, choć podręczniki przez nich realizowane mają już charakter komunikacyjny, a co najważniejsze – komunikacyjny charakter mają testy gimnazjalne i maturalne. Dlatego również wyłącznie teoretycznie należałoby rozważać komplementarny charakter hipotezy 3 i 4. Można jednak założyć, że jakość nauczania wpływa na jakość uczenia się, zatem hipotezy 7 i 8 zdecydowanie się ze sobą łączą, podobnie jak hipotezy 9 i 10 są komplementarne z tych samych powodów. Dopełnianie się hipotez 12 i 13 jest oczywiste, gdyż obie uzależniają stopień, w jaki dany test wpływa na nauczających i uczących się, od znaczenia testu.

Jeśli zaś chodzi o hipotezy 14 i 15, to te pozornie wykluczające się naszym zdaniem hipotezy mogą się jednak mimo wszystko również uzupełniać: w pewnych przypadkach z badań empirycznych może wynikać prawdziwość hipotezy 14, w innych – 15. Wydaje się jednak, że testy doniosłe determinują sposób uczenia się i nauczania w sposób zasadniczy, toteż można założyć, że w przypadku większości testów egzaminu wpływają na wszystkich uczących się i nauczających. W wyniku takiego założenia otrzymalibyśmy hipotezę 15b, której udowodnienie byłoby jednak bardzo trudne logistycznie, gdyż wymagałoby badań o charakterze światowym na niespotykaną dotąd skalę.

Generalnie rzecz biorąc, wydaje się, że na hipotezach Ch. Aldersona i D. Wall można oprzeć każde badania empiryczne.

Do omawianych powyżej hipotez Ch. Aldersona i D. Wall dodano (Alderson, Hamp-Lyons) jeszcze hipotezę 16, która zakłada, że:

16. Testy wywierają inny rodzaj wpływu na różne grupy uczących i uczących się.

Oznacza to, że siła efektu zwrotnego i jego rodzaj są różne w zależności od statusu testu, różnic pomiędzy sposobem testowania a dominującym w danej chwili sposobem nauczania,

stopnia, w jakim autorom testów i nauczającym zależy na odpowiednim sposobie przygotowywania zdających do danego testu oraz ich woli wprowadzania nowego testu w życie.

Jest to założenie niezmiernie ciekawe, zwłaszcza jeśli weźmiemy pod uwagę kryteria, na podstawie których można by tworzyć profile takich grup. W przypadku uczących się jednymi z ważniejszych kryteriów byłyby zapewne wiek badanych i charakter selekcji egzaminu, lecz równie ważnymi mogłyby się okazać ich miejsce zamieszkania, status społeczny rodziny, plany na przyszłość i inne. W przypadku nauczających mogłoby to być zapewne ich wykształcenie, doświadczenie, wiek i być może bardziej szczegółowe kryteria, takie jak np. znajomość skali biegłości językowej stosowanej w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* (ESOKJ) (Lewkowicz, Zawadowska „Classroom-based assessment”).

Sprawdzenie trafności hipotez to droga trudna, żmudna i daleka, konieczna jednak do przebycia, gdyż tylko dzięki niej można wysnuć dalej idące wnioski na temat procesu kształcenia. Co więcej, na polskim przykładzie (Lewkowicz, Zawadowska-Kittel „Impact”; Zawadowska-Kittel) widać, że pewne poglądy na temat tych samych egzaminów ewoluują w czasie. Ponadto ewoluują egzaminy; można również próbować wykazać związek przyczynowo-skutkowy między tą ewolucją i zmianami opinii na ich temat.

Koncepcja Arthura Hughesa

Arthur Hughes („Backwash”), który obok Ch. Aldersona i D. Wall uczestniczył w programie badań prowadzonych przed zmianą egzaminu *TOEFL*, rozróżnia typy efektu zwrotnego na oddziaływanie na uczestników procesu, procesy i produkty systemu edukacji. W tej trychotomii uczestnikami procesu są nauczyciele, uczniowie, władze edukacyjne, autorzy materiałów dydaktycznych i wydawcy. Wprowadzenie nowych testów wpływa na ich sposób myślenia oraz sposób działania, w przypadku autorów podręczników i wydawców wpływa również zarówno na ilość, jak i na jakość publikowanych materiałów dydaktycznych. A. Hughes podkreśla, że aby taki wpływ wystąpił, uczniom i nauczycielom powinno zależeć na pozytywnym wyniku testu, a uczestnicy procesu nauczania i uczenia się muszą posiadać niezbędną wiedzę na temat konstrukcji testu oraz kryteriów oceny. Muszą również mieć dostęp do materiałów umożliwiających przygotowanie do testu.

Wprowadzenie rozróżnienia A. Hughesa wydaje się niezwykle cenne, ponieważ umożliwia ono uporządkowanie analizy efektu zwrotnego, a także – już z racji swego istnienia – zakłada jego zróżnicowany charakter.

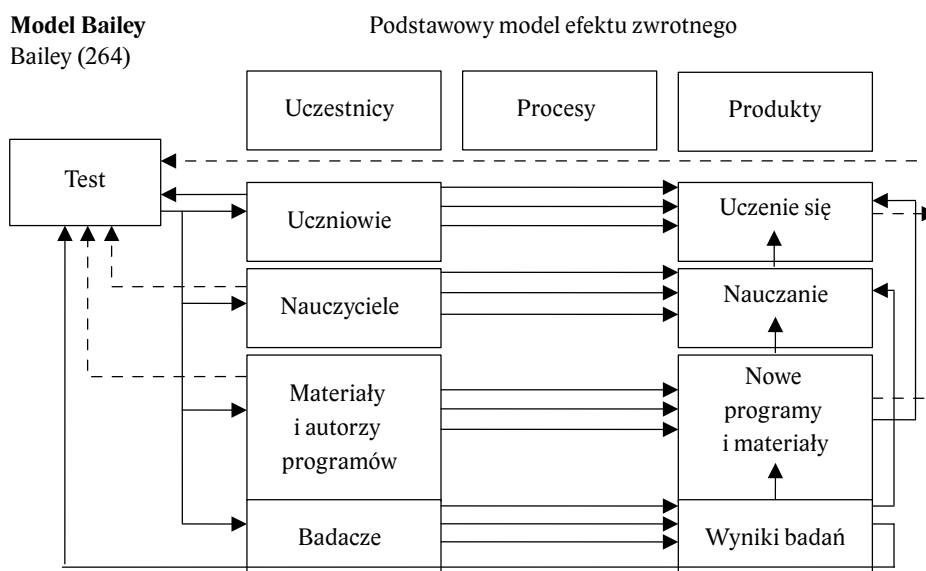
Druga część poglądów A. Hughesa dotycząca wiedzy uczniów na temat konstrukcji testu, kryteriów oceny oraz dostępu do materiałów umożliwiających przygotowanie do testu budzi wątpliwości. Oczywiście format egzaminu i kryteria jego oce-

ny powinny być podawane do wiadomości, lecz zbyt szczegółowe upowszechnianie takich danych łączy się z ryzykiem nauczania „pod test” i wykluczeniem z programów nauczania elementów nietestowanych, a w konsekwencji z ich zawężeniem. Jeśli chodzi o materiały przygotowujące do testu, to według Williama Mehrensa i Johna Kaminsky’ego nauczanie sprawności według formatu zadań przypominających zadania testowe stanowi rodzaj swoistej granicy pomiędzy zachowaniami etycznymi i nieetycznymi, natomiast nauczanie oparte na publikowanych testach tego samego formatu, a zwłaszcza upublicznienie go wśród uczniów jest zdecydowanie nieetyczne, wręcz naganne.

Naszym zdaniem zbyt precyzyjne podawanie formatu testu i rozpowszechnianie zadań egzaminacyjnych musi przyczynić się do wzrostu ryzyka nauczania „pod test”, które jest związane z całym szeregiem negatywnych skutków omawianych w dalszej części artykułu.

Model Kathleen Bailey

Połączenie hipotez badawczych Ch. Aldersona i D. Wall z koncepcją A. Hughesa stanowi model Kathleen Bailey (264), która dokonała próby zdefiniowania efektu zwrotnego, sposobu jego oddziaływania, a także metod, jakie można wdrożyć do procesu nauczania/uczenia się, by wpływ ten był wyłącznie pozytywny. Konstruuąc własny model, wskazała również, w jaki sposób można to zjawisko badać. W swojej koncepcji K. Bailey rozróżnia uczestników, procesy i produkty efektu zwrotnego, wskazując na ich wzajemne zależności.



Rysunek 1. Model Kathleen Bailey

Odnosząc się do hipotez Ch. Aldersona i D. Wall, K. Bailey dzieli je na dwie podgrupy. Jak wskazuje D. Wall („The impact of high-stakes examinations”), pierwszą z grup (hipotezy 2, 5, 6, 8, 10, 11) odnosi do efektu zwrotnego, jaki test wywiera na uczących się, i podaje przykłady działań podejmowanych przez uczących się w ramach przygotowań do testu. Są to m.in.: wykonywanie zadań podobnych formalnie do zadań testowych, ćwiczenie strategii wykonywania testu, uczestnictwo w kursach przygotowujących do testu, aż po opuszczanie regularnych zajęć lekcyjnych po to, by w tym czasie przygotowywać się do testu (264–265). K. Bailey przypisała drugą część hipotez (1, 3, 4, 7, 9) do efektu zwrotnego, jaki test wywiera na program nauczania.

Należy jednak zauważyć, że równie zasadny byłby tu podział tych hipotez na te, które odnoszą się do nauczających (1, 3, 4, 7, 9, 11, 13, 14), i te odnoszące się do uczniów (2, 5, 6, 8, 10, 12, 13, 14, 15).

Zważywszy, że proces uczenia się i nauczania są ze sobą nierozzerwalnie związane, można stwierdzić, że hipotezy odnoszące się do sposobu nauczania (1, 3, 4, 7, 9, 11) odnoszą się również do uczniów. Hipotezy 12, 13, 14 już z założenia odwołują się zarówno do nauczających, jak i uczących się.

K. Bailey sformułowała również szereg pytań, jakie powinni postawić sobie twórcy nowo wprowadzanego testu, by zyskać pewność, że efekt zwrotny, jaki wywrze test na wszystkich jego uczestnikach, będzie pozytywny. Pytania te są następujące:

1. Czy uczestnicy procesu rozumieją cel testu i zamierzone skutki jego wprowadzenia?
2. Czy wyniki testu przekazywane są uczestnikom procesu w sposób jasny i zrozumiały?
3. Czy wyniki testu są postrzegane przez uczestników jako wiarygodne i sprawiedliwe?
4. Czy test sprawdza dokładnie treści zawarte w programie?
5. Czy cele testu są wystarczająco jasne?
6. Czy test opiera się na rozsądnych przesłankach teoretycznych znajdujących wiarygodne potwierdzenie w prowadzonych badaniach empirycznych?
7. Czy w teście wykorzystywane są teksty autentyczne i zadania zbliżone do autentycznych działań językowych?
8. Czy uczestnicy procesu są zaangażowani w proces oceniania? (276–277)

Pytania 1 i 5 odnoszą się do celu testu i jego zamierzonych skutków, 2, 3 i 8 – do jego oceniania i wyników, natomiast pytania 4, 6 i 7 związane są bezpośrednio ze sposobem konstruowania zadań. Należy zauważyć, że jeśli chodzi o efekt zwrotny, K. Bailey zajmuje się wyłącznie efektem zwrotnym zamierzonym, pomijając kwestię „skutków ubocznych”, a te właśnie są zwykle najbardziej zgubne. Należałoby zatem dodać

do tego zestawu zagadnień pytania, na ile twórcy testu są w stanie zapanować nad efektami testu, których nie byli w stanie przewidzieć, i czy w drodze nieuniknionej ewolucji, jakiej ulegają wszystkie ważne testy i egzaminy, efekty te mogą zostać wyeliminowane.

Pytania K. Bailey nie obejmują również celów ukrytych testu omawianych niżej przez E. Shohamy. Odpowiedzi na pytania K. Bailey mogą dostarczyć wyłącznie badania empiryczne uwzględniające omawiane przez nią aspekty.

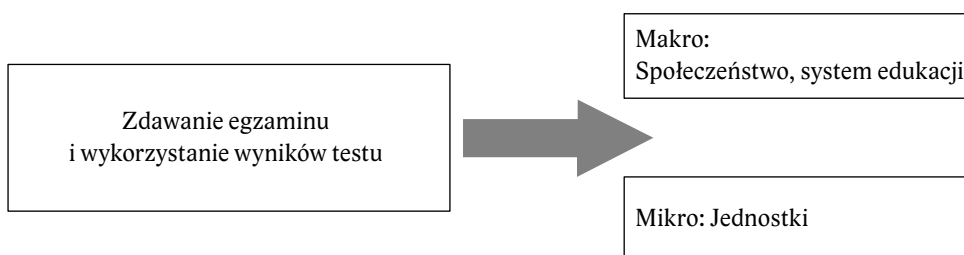
Zasady Elany Shohamy

Z modelu K. Bailey wynika, że efekt zwrotny jest zjawiskiem niezwykle złożonym. Test wpływa na bezpośrednich uczestników procesu nauczania i uczenia się, tj. nauczycieli i uczniów. K. Bailey rozróżnia efekt zwrotny testu na uczniów i efekt zwrotny testu na program. Swoją własny diagnostyczny model oceniania w zakresie języków obcych w 1992 roku stworzyła E. Shohamy. W jej koncepcji wyeksponowany jest również związek pomiędzy testowaniem i programem. E. Shohamy („Beyond Proficiency Testing” 515) określa sześć zasad, które wyjaśniają choć częściowo działanie efektu zwrotnego. Pierwsza z nich odnosi się do zróżnicowania dwu pojęć osiągnięcia (*achievement*) i biegłości (*proficiency*) – „nie wszystko, czego uczniowie uczą się w szkole (osiągnięcie), jest przydatne w życiu (biegłości)”. Druga zasada dotyczy informacji diagnostycznej i mówi, że efektywne wykorzystanie informacji wypływającej z testu możliwe jest wtedy, gdy taka informacja ma charakter szczegółowy, diagnostyczny, a nie charakter ogólny wyrażony przez ogólny wynik egzaminu. Trzecia zakłada związek nauczania z uczeniem się. E. Shohamy przyjmuje, że „zmiany w systemie będą zachodzić zgodnie z informacją zwrotną wyniesioną z testu”. Czwarta zasada E. Shohamy wprowadza pojęcie sprawców zmiany, którzy muszą być zaangażowani w proces konstruowania testu, jeśli test ma przynieść pozytywny efekt zwrotny. To bowiem oni, nauczyciele i władze administracyjne, są odpowiedzialni za wprowadzanie zmian. Piąta zasada uwzględnia konieczność uzyskania informacji porównywalnej. Programy powinny wykorzystywać informację wypływającą z wyników testu, by ocenić swoją wartość zarówno w odniesieniu do innych programów, jak i zakładanych celów. Ostatnia, szósta zasada głosi potrzebę wprowadzenia testowania komunikacyjnego. Idealny test powinien „odzwierciedlać nowoczesne tendencje w nauczaniu” i koncentrować się na „autentycznych zadaniach i sytuacjach językowych testowanych bezpośrednio”.

Należy jednak zauważyć, że by to sprzężenie zwrotne między testem i programem nauczania przynosiło pozytywne efekty, należy najpierw ustalić ogólne założenia programowe. Kolejność odwrotna, czyli wymuszanie zmian programowych poprzez test, ma zwykle destrukcyjny wpływ na proces uczenia się i nauczania, choćby z powodu braku konsekwencji w przekazywanych treściach. Podstawa programowa narzuca metody nauczania, test może jedynie zweryfikować ich skuteczność. Jasne założenia podstawy programowej definiują cele nauczania i jego plan wynikowy, stosowane metody i techniki wynikają zatem z filozofii edukacyjnej, a nie z konieczności przygotowania do testu. Dlatego konieczna jest spójność między założeniami programowymi i założeniami testu.

Model Lionela Bachmana i Adriana Palmera

Równoległe do modelu K. Bailey powstał model Lionela Bachmana i Adriana Palmera (Bachman, Palmer).



Rysunek 2. Model Lionela Bachmana i Adriana Palmera

Jak wynika z modelu L. Bachmana i A. Palmera, efekt zwrotny testu funkcjonuje na dwóch poziomach: na poziomie makro, obejmującym społeczeństwo i system edukacyjny, oraz na poziomie mikro, obejmującym jednostki. Poprzez jednostki L. Bachman i A. Palmer rozumieją wszystkich, na których testy oddziałują pośrednio lub bezpośrednio, a zatem: zdających, decydentów, przyszłych pracodawców zdających. Kierunek strzałki oznacza, że wartości i cele wpisane w wyniki testu tkwią w społeczeństwach, które z tych wyników robią użytek.

Z tego powodu opinia Johna B. Heatona, że jakość testu przesądza o wywieranym przez niego wpływie na proces uczenia się i nauczania, staje się jeszcze bardziej znacząca. Jeśli bowiem egzamin, zwłaszcza egzamin doniosły może wpływać na cały system

edukacji, tym bardziej jego konstrukcja musi być staranna i przemyślana, sprzężona z celami kształcenia. Gdyby bowiem założyć, że w pewnych przypadkach celem nadrzędnym tego procesu staje się pozytywny wynik testu, mogłoby to budzić najwyższy niepokój. Taka sytuacja prowadzi nieuchronnie do skoncentrowania wysiłków na nauczaniu i uczeniu się pod test, co wywiera zdecydowanie negatywny wpływ na proces edukacji, a w przypadku nietrafnie skonstruowanego testu może się okazać wręcz niszczące. Tak potężny instrument jak test musi być zatem konstruowany i wykorzystywany z wielką rozważą.

Typologia zjawiska i jego pochodne

Związki pomiędzy wynikami testów a innymi zjawiskami dydaktycznymi mają wielowymiarowy, złożony, czasem sprzeczny charakter. Co więcej, wpływ tego samego testu aplikowanego różnym osobom w różnym czasie również nie jest jednoznaczny ani jednorodny. Należy zatem dokonać odrębnej analizy poszczególnych elementów tego zjawiska.

Efekt zwrotny ogólny lub szczegółowy

Efekt zwrotny może mieć charakter ogólny lub szczegółowy. Pod pojęciem efektu zwrotnego ogólnego rozumiemy każdy potencjalny efekt testu (Watanabe). Jeśli na przykład założymy, że test wpływa na sposób pracy nauczyciela, który w przypadku przygotowywania testu staranniej opracowuje zajęcia, oznacza to, że takie zjawisko zachodzi w przypadku różnego typu egzaminów i różnych nauczycieli. Efekt zwrotny szczegółowy odnosi się natomiast do wpływu pewnego aspektu danego testu na proces uczenia się i nauczania. Na przykład wykluczenie danej sprawności z testu może spowodować całkowite lub częściowe wyeliminowanie tejże z procesu nauczania.

Efekt zwrotny silny lub słaby

Silny efekt zwrotny wpływa na niemal wszystkie zjawiska zachodzące w klasie. Może się zdarzyć tak, że pod wpływem testu nauczyciele przygotowujący do niego uczniów zaczynają uczyć w niemal identyczny sposób, „pod test”. Im silniejszy efekt zwrotny, tym

więcej aspektów procesu nauczania/uczenia się znajduje się w jego zasięgu i pod tym większym wpływem testu znajdują się wszyscy uczestnicy procesu nauczania/uczenia się. Efekt słabszy zachodzi w przypadku odwrotnym, to jest w sytuacji, gdy test wpływa tylko na niektóre (i tylko do pewnego stopnia) aspekty procesu nauczania/uczenia się. Nie ulega jednak najmniejszej wątpliwości, że siła efektu zwrotnego zależy od tego, na ile dany test jest istotny w życiu ucznia (Cheng „Impact”). Dlatego zjawisko efektu zwrotnego analizuje się często w kontekście egzaminów doniosłych.

Efekt zwrotny krótkotrwały i długotrwały

Efekt zwrotny może być zarówno długotrwały, jak krótkotrwały (Cheng, Watanabe, Curtis). Jeśli efekt oddziaływania testu przeciąga się na okres poegzaminacyjny (tj. dalszą karierę edukacyjną uczącego się, np. na okres studiów w przypadku Nowej Matury), można mówić o efekcie zwrotnym długotrwałym. Jeśli na przykład sposób uczenia się, priorytety, nawyki zostałyby zachowane przez uczniów już po rozpoczęciu studiów, oznaczałoby to, że efekt ten jest długotrwały. Jeśli sposób egzaminowania wpływa na uczestników procesu jedynie w okresie przygotowań, jest to efekt krótkotrwały. Ponieważ jednak istnieje ryzyko, że efekt zwrotny może przybrać długotrwały charakter, tym ważniejsza jest taka konstrukcja testu, która wyeliminowałaby jego potencjalnie negatywne skutki na dalszych etapach nauczania.

Efekt zwrotny zamierzony i niezamierzony

Konstruując test, jego autorzy zakładają uzyskanie pewnych celów edukacyjnych. Jak zauważa E. Shohamy („The Power of Tests”), mogą być to cele prezentowane jawnie lub cele ukryte.

Trafność testu można mierzyć właśnie w kategoriach realizacji celów (Messick „Validity”). Na przykład można sobie wyobrazić, że do nowego rodzaju testu wprowadzono testowanie sprawności nie testowanej uprzednio (np. sprawności rozumienia ze słuchu), m.in. po to, by niejako wymusić na nauczycielach i uczących się bardziej intensywną pracę nad tą umiejętnością). Jeśli by się okazało, że istotnie ten sposób testowania wpłynął pozytywnie na umiejętność rozumienia ze słuchu, można by założyć, że cel został osiągnięty. Taki efekt byłby zamierzonym efektem zwrotnym egzaminu. Niemniej jednak najciekawszy dla badaczy pozostaje niezamierzony efekt zwrotny testu pozostający

poza kontrolą autorów – a zatem wszystkie zjawiska występujące w procesie nauczania/uczenia się podczas przygotowań do egzaminu. Ponieważ test wpływa na wszystkich uczestników procesu, jego autorzy zdają sobie sprawę, że test wywiera wpływ na proces nauczania/uczenia się. Tu pole badawcze jest niezwykle szerokie. Interesujący byłby również „bilans zysków i strat”, tzn. ocena, czy zamierzone zmiany pozytywne istotnie przeważają nad stratami wynikającymi z efektów negatywnych.

Efekt zwrotny uświadomiony i nieświadomiony

Z badań prowadzonych przez piszącą te słowa wynika, że efekt zwrotny egzaminu na proces nauczania lub uczenia się może mieć charakter uświadomiony lub nieświadomiony. Efekt zwrotny uświadomiony to taki efekt zwrotny egzaminu na proces nauczania i uczenia się, z którego zdają sobie sprawę uczestnicy procesu edukacji. Np. wiem, że moim zadaniem na egzaminie będzie napisanie listu formalnego, w związku z czym powtarzam zwroty i kolokacje niezbędne do stworzenia tego rodzaju tekstu i jestem świadoma, że robię to właśnie z uwagi na egzamin. W tym przypadku podanie do wiadomości zdającego formatu wypowiedzi pisemnej skutkuje jego koncentracją na przygotowaniu tej konkretnej formy do egzaminu, z czego on sam zdaje sobie sprawę.

Nieświadomiony efekt zwrotny egzaminu to taki efekt egzaminu, który zachodzi w procesie nauczania, a jednak nie jest wiązany przez uczestnika edukacji z danym testem. Np. wiem, że na egzaminie najwyżej punktowana będzie sprawność czytania, najniżej – znajomość gramatyki, w związku z czym większość czasu przeznaczona na przygotowania poświęcam na czytanie i analizę tekstów, a także rozwiązywanie zadań związanych z ich rozumieniem, rezygnuję natomiast zupełnie z rozwiązywania zadań gramatycznych. Takie priorytety muszą wynikać z przyczyn pragmatycznych tj. chęci uzyskania dobrego wyniku na egzaminie. Odpowiadając zatem na pytanie o typ zadań wykonywanych najczęściej przed egzaminem, wymieniam zadania sprawdzające rozumienie tekstu czytanego i pomijam ćwiczenia gramatyczne. Zapytana jednak w innym pytaniu, czy poświęcam więcej czasu na pewne sprawności w związku z wymaganiami egzaminacyjnymi, odpowiadam przecząco, nie przyznając się do tego, że kieruję się w przygotowaniach względami praktycznymi. Tego rodzaju odpowiedzi mogą mieć czasem związek z efektem Hawthorne, lecz w wielu przypadkach świadczą o tym, że respondenci nie dostrzegają związku pomiędzy swoimi zachowaniami podejmowanymi w ramach przygotowań do egzaminu a samym egzaminem.

Z przeprowadzonych badań wynika, że efekt zwrotny nieświadomiony ma miejsce znacznie częściej w przypadku uczniów niż nauczycieli. Dodać również należy, że efekt zwrotny uświadomiony i nieświadomiony mogą mieć zarówno pozytywny, jak i negatywny charakter.

Rodzaje trafności testu

Pojęcie trafności testu jest pojęciem złożonym. Jak to ujmuje H. Komorowska, pojęcie trafności testu generalnie wiąże się z pytaniem: „Czy test bada to, co chcemy mierzyć?” Odpowiedź na to pytanie jest tylko pozornie oczywista, ponieważ często test sprawdza mniej umiejętności, niż zakładał autor. Często też sprawdza więcej – np. wykracza poza znajomość języka, jeśli wymaga zapamiętywania szczegółów podczas testu rozumienia ze słuchu lub wbrew intencjom autora sprawdza nie tylko zamierzony element. H. Komorowska podaje tu przykład sprawdzania rozumienia ze słuchu poprzez pisanie streszczeń wysłuchanych tekstów, co bada nie tylko sprawność rozumienia ze słuchu, ale i sprawność pisania w języku obcym. Jeśli taka dodatkowa umiejętność okazuje się dla ucznia trudniejsza niż ta, którą planowaliśmy testować, to na podstawie tak przygotowanego sprawdzianu nie jesteśmy w stanie ustalić stopnia opanowania umiejętności podstawowej i test okazuje się nietrafny.

Zgodnie z badaniami H. Komorowskiej trafność testu można rozpatrywać z różnych punktów widzenia, w zależności od punktu odniesienia.

Trafność zewnętrzna i wewnętrzna

Według H. Komorowskiej rozróżniamy generalnie dwa rodzaje trafności testu, bez odniesienia do jego efektu zwrotnego. Są nimi trafność zewnętrzna i wewnętrzna. Na pierwszą z nich składają się: trafność prognostyczna (ang. predictive/prognostic validity), czyli zależność pomiędzy wynikami osiąganymi przez ucznia na teście i wynikami, jakie uzyska w nauce w przyszłości, i trafność diagnostyczna lub równoczesna (ang. concurrent validity) ustalana na podstawie kryteriów zewnętrznych, czyli na przykład innego testu na tym samym poziomie trudności zdawanego w tym samym czasie. W przypadku rozbieżności wyników można podejrzewać, iż jeden z testów nie był pod jakimś względem wystarczająco trafny.

W ramach trafności wewnętrznej wyróżniamy: trafność treści (ang. content validity), trafność teoretyczną, nazywaną też konstrukcyjną (ang. construct validity), oraz trafność fasadową, czyli powierzchowną (ang. face validity). Trafność treści można określić jako zgodność treści testu z treściami nauczania, trafność teoretyczna oznacza zgodność sprawdzianu z zakładanymi metodami nauczania, a trafność fasadowa polega na zapewnieniu zdającym formy egzaminu, do której mieliby nastawienie pozytywne, co w praktyce polega na tym, by uczący się przystępujący do testu miał przekonanie, że jest to sprawdzian odpowiedni, sprawiedliwy i ukierunkowany na ważne umiejętności, wokół których koncentrowały się główne aktywności lekcyjne w okresie poprzedzającym test. Według H. Komorowskiej jest to niezwykle ważne dla budowania motywacji i rozwijania pozytywnego stosunku do nauki. Należy zauważyć, że może nastąpić rozdział pomiędzy trafnością fasadową i teoretyczną, jeśli metody i techniki nauczania stosowane przez nauczyciela stoją w sprzeczności z tymi, które zakłada podstawa programowa. Egzamin trafny teoretycznie powinien zabezpieczać przed przypadkowością wyniku, na przykład poprzez odpowiednią liczbę zadań sprawdzających daną kompetencję językową.

Trafność systemowa

W ujęciu Johna R. Frederiksen i Allana Collinsa występuje dodatkowo pojęcie trafności systemowej (ang. systemic validity). Wiąże się ona z pytaniem, do jakiego stopnia ocena produkcji zdających wpływa pozytywnie na rozwój testowanych sprawności.

J. Frederiksen i A. Collins wychodzą z założenia, że system edukacyjny dopasowuje zarówno program, jak i system nauczania do zakładanych celów, z których jeden to maksymalne poprawianie wyników testów kluczowych. Dlatego tak istotne jest, by egzaminy cechowała trafność systemowa. Systemowo trafny test cechuje bezpośredniość oceny, a także pewien poziom pozytywnie pojmowanego subiektywizmu. Od sprawdzających oczekuje się bowiem zdolności trafnego osądu, analizy i refleksji. J. Frederiksen i A. Collins uważają, że zadania trafne systemowo testu to takie, których wykonanie wymaga szerokiej wiedzy i umiejętności związanych z testowaną dziedziną. Niezmiernie istotna jest również przejrzystość kryterialna, wyrabianie umiejętności samooceny uczących się, a także wyczerpująca informacja zwrotna na temat wyników.

Keith Morrow utrzymuje nawet, że trafność testu należy mierzyć poprzez stopień, do jakiego wpływa on pozytywnie na proces nauczania/uczenia się. Cytowani wyżej J.R. Frederiksen i A. Collins domagają się ponadto, by po kilku latach od wprowadzenia

nowego testu taki stopień zbadać i tym samym zmierzyć trafność wprowadzonego egzaminu. Jak jednak argumentuje S. Messick („Validity and washback”), wyniki tego typu badań mogą być przypadkowe, ponieważ wzrost kompetencji w jakimś konkretnym zakresie może wynikać z innych zmian zachodzących w tym samym czasie w systemie edukacji. Dlatego niekoniecznie należy je postrzegać w kategoriach efektu zwrotnego egzaminu.

Ponadto często zdarza się, że nowo wprowadzony test wpływa na zmianę nauczanych treści, co nie oznacza jednak zmiany sposobu nauczania. Egzamin nierzadko zmienia też zachowania nauczycielskie, pozostając bez wpływu na zachowania uczniowskie. Dlatego według Ch. Aldersona i D. Wall efekt zwrotny jest zjawiskiem na tyle złożonym, że nie można go odnosić bezpośrednio do trafności testu.

Według S. Messicka („Validity and washback” 245) trafność „nie jest cechą testu lub sposobu oceniania, lecz cechą znaczenia jego wyników”. Wnioski płynące z wyników testu należy zatem wyciągać bardzo ostrożnie; szczególna ostrożność jest zalecana zwłaszcza przy podejmowaniu działań. Zwiększenie wysiłków i liczby ćwiczeń, by poprawić kompetencje językowe w ramach danej sprawności, w zakresie której wyniki poprzednich testów wydają się niezadowolające, może wpłynąć pozytywnie na znajomość formy testu oraz strategii egzaminacyjnych. Sam ten fakt nie musi jednak wpływać bezpośrednio na poprawę kompetencji w zakresie danej sprawności. Nie bez znaczenia będzie tu jednak poczucie bezpieczeństwa, komfortu psychicznego, które zawsze stwarza nadzieję na lepszy wynik testu.

S. Messick uważa, że trafność testu to „empiryczna ewaluacja znaczenia i konsekwencji pomiaru z uwzględnieniem czynników zewnętrznych” („Validity and Washback” 241–256). Chodzi o czynniki zewnętrzne, jakie zachodzą w konkretnie badanej sytuacji, czynniki, które mogą spowodować nadinterpretację lub niedocenienie znaczenia wyników egzaminu w danym środowisku. Znaczenie wyniku testu jest bowiem konstrukcją opartą zarówno na pewnych regularnościach wyników oraz ich związkach z innymi zmiennymi, zatem test może być konstrukcyjnie trafny lub nietrafny.

Należy zawsze pamiętać, że przypisywanie pozytywnych zmian zachodzących w procesie nauczania/uczenia się wyłącznie w oparciu o wyniki testów jest pewnym nadużyciem, gdyż zmiany te mogą wynikać z zachowań uczestników procesu nauczania/uczenia się bez związku z samym testem.

O efekcie zwrotnym testu można mówić wyłącznie w sytuacji, gdy zachodzi wyraźny, logiczny związek pomiędzy zmianami w procesie nauczania/uczenia się i cechami testu, które mogą na nie wpływać.

Generalnie negatywny efekt zwrotny testu należy powiązać z wprowadzeniem testów charakteryzujących się niskim stopniem trafności, a pozytywny – z testami o wysokim stopniu trafności.

Trafność efektu zwrotnego

Pojęcie trafności efektu zwrotnego wprowadza K. Morrow (6), by opisać jakość związku pomiędzy testowaniem i procesem nauczania/uczenia się. Generalnie jest on zdania, że trafność testu powinna być mierzona trafnością efektu zwrotnego, zatem im bardziej pozytywny wpływ dany test wywiera na proces uczenia się i nauczania, tym bardziej jest trafny. Podobnego zdania jest cytowany wyżej C.J. Weir, który proponuje, by ewaluacja testów komunikacyjnych wiązała się ściśle z systematycznym zbieraniem danych nie tylko na temat trafności konstrukcyjnej, trafności treści i trafności powierzchniowej testu, lecz także danych na temat trafności wywołanego przez niego efektu zwrotnego wyrażonej poprzez stopień, w jakim autorom testu udaje się osiągnąć zamierzony efekt zwrotny.

Poglądów K. Morrowa i C.J. Weira nie podzielają jednak Ch. Alderson i D. Wall (116), którzy uważają, że efekt zwrotny to tylko jedna z konsekwencji testu, jaka powinna być brana pod uwagę przy ocenie jego trafności.

Dylan Wiliam (wraz z P. Black) podejmuje natomiast rozumowanie odwrotne niż K. Morrow. Twierdzi, że test nie tyle jest trafny w stopniu, w jakim wywarł pozytywny wpływ na proces nauczania/uczenia się, lecz raczej wywiera pozytywny wpływ w takim stopniu, w jakim jest trafny. Co za tym idzie, test jest trafny, gdy nauczyciele chcą przygotowywać zdających do tego właśnie testu.

Powyższe twierdzenie wydaje się prawdziwe zaledwie w pierwszej części. Trudno bowiem polemizować z poglądem, że to właśnie trafne testy mogą wywrzeć na proces nauczania/uczenia się pozytywny wpływ. Nie znaczy to jednak, że trafny jest taki test, do którego chcą nauczać nauczyciele, ponieważ mogą się oni kierować indywidualnymi, niekoniecznie obiektywnie słusznymi preferencjami co do wyboru metody. Jeśli są bowiem przykładowo zwolennikami metody kognitywnej, test o charakterze wyłącznie komunikacyjnym może nie zostać przez nich zaakceptowany. Z kolei pogląd, że trafność testu należy mierzyć stopniem, w jakim wywarł on pozytywny wpływ na proces uczenia się/nauczania, wydaje się nazbyt ogólny – naszym zdaniem należy bowiem przyjąć, że żaden test nie wywiera jednoznacznie pozytywnego (ani negatywnego) wpływu na proces

edukacji i jego uczestników. Charakter tego wpływu zależy od wielu czynników, m.in. od poziomu wyjściowych kompetencji językowych uczących się w momencie rozpoczęcia przygotowań do testu, celu testu, jego konsekwencji i wielu innych. Dlatego ten sam test może wywierać jednocześnie efekt zwrotny zarówno pozytywny, jak i negatywny, zarówno na uczniów, jak i nauczycieli.

Efekt zwrotny pozytywny i negatywny

Jak wspomniano wyżej testy wywierają na uczestników procesu nauczania/uczenia się wpływ zarówno pozytywny, jak i negatywny; wpływy te jednak nie zawsze można określić jednoznacznie, ponieważ warunkują je zarówno czynniki związane z samym testem, jak też czynniki zewnętrzne. Dlatego pojęcia efektu zwrotnego pozytywnego i negatywnego są w pewnym stopniu względne. Niemniej jednak można analizować pod tym kątem wpływ egzaminów na zdających, zwłaszcza na etapie pilotażowym. Jest to zresztą jeden z postulatów Thomasa Kellaghana i Vincenta Greaney, którzy sądzą, że należy dokonać prognostycznej ewaluacji trafności egzaminów zewnętrznych, by ocenić, czy istotnie realizują stawiane przed nimi cele.

Należy zauważyć, że w pierwszej fazie po implementacji testy zwykle ulegają drobnym modyfikacjom. Przyczyną tych modyfikacji jest wystąpienie czynnika niezamierzonego negatywnego efektu zwrotnego, bywa nim również konieczność weryfikacji kryteriów oceny, które nie przystają do obserwowanej rzeczywistości (np. zbyt wygórowane lub zaniżone wymagania, brak jasności, niespójność etc). Dlatego przy badaniach efektu zwrotnego należy wziąć pod uwagę również ten czynnik. Ważna jest też analiza wyników wprowadzonych już testów, konsultacje z uczestnikami procesu edukacji na każdym etapie wprowadzania reform i dokonywanie zmian na podstawie wniosków płynących z podejmowanych czynności.

Efekt zwrotny pozytywny

Trudno sobie wyobrazić, aby zamiarem autorów testów było wywołanie skutków negatywnych, zatem zwykle przyjmuje się, że efekt zwrotny pozytywny jest zamierzony, a efekt zwrotny negatywny – niezamierzony. Należy tu jednak zastrzec, że sam pomysł, by wprowadzać zmiany programowe poprzez zmiany w sposobie testowania wydaje się

bardzo kontrowersyjny. Jeśli bowiem nawet skuteczność takiego działania jest wysoka, to naszym zdaniem chronologia działań powinna być odwrotna: zmiany w testowaniu powinny wynikać z przemyślanych zmian programowych. Niemniej jednak, jakość efektu zwrotnego nie zawsze jest jednakowa dla wszystkich uczestników procesu. Ten sam test może oddziaływać pozytywnie na jednych i negatywnie na drugich. Nie decyduje o tym zresztą sama formuła testu, ale również wiele czynników zewnętrznych niezależnych od autorów testu, takich np. jak liczebność nauczanych grup, warunki nauczania, cele jednostkowe w społeczności zdającej ten sam test, przygotowanie nauczyciela do zawodu, jakość materiałów dydaktycznych i wiele innych. Ważnym czynnikiem jest również to, czy autorzy testu i uczestnicy procesu uznają te same osiągnięcia za istotne, znaczące dla rozwoju językowego. W sytuacji, w której nowy test jest oficjalnie narzędziem zmiany polityki językowej, jego trafność może być rozpatrywana właśnie poprzez pryzmat pozytywnego, zamierzonego efektu zwrotnego. Strategię wykorzystywania testów streszczają Lewis Elton i Diana Laurillard, twierdząc, iż jest to najszybszy sposób, by zmienić sposób uczenia się. Według D. Wall („Test Impact”) musi upłynąć kilka lat, by ocenić zamierzony, pozytywny efekt zwrotny nowego testu.

Wydaje się, że pozytywny efekt zwrotny łatwiej jest osiągnąć, jeśli uczestnicy procesu są pozytywnie nastawieni do zmian i chcą osiągnąć zamierzone cele. Pozytywne oddziaływanie testu na uczestników procesu jest jednak sprawą względną. Według Stephena P. Heynemana na przykład wielu zwolenników oceniania poprzez testy uważa za zaletę umiejętność poddania się „tresurze”. Innym argumentem jest ten podawany przez Iana Pearsona, że rozwiązywanie testów próbnych może stać się korzystną dla uczących się aktywnością lekcyjną. I. Pearson dostrzega jednak drugą stronę zagadnienia, pisząc, że zasada ta działa również w przeciwną stronę, gdyż interesujące aktywności lekcyjne mogą być stosowane w testowaniu. A. Davies („Follow my leader”) wskazywał na pozytywną rolę testu pojmowanego jako prekursora zmian, który może w rezultacie doprowadzić do twórczych zmian programowych.

Badając pozytywny, zamierzony efekt testowania na proces nauczania/uczenia się nie można jednak abstrahować od założeń programowych – zwłaszcza, jeśli test stał się ich katalizatorem. Jedynie porównując założenia programowe z efektem zwrotnym testu, można sprawdzić, czy test spełnił zamierzone zadanie.

Jak wspomiano wcześniej, aby wywołać dobroczynny, pozytywny efekt testu, zarówno nauczyciele, jak i uczniowie muszą rozumieć dokładnie jego cel (Hughes „Testing”). Muszą również uznawać jego wyniki za wiarygodne i sprawiedliwe (Shohamy „Beyond Proficiency Testing”). Pozytywny wpływ efektu zwrotnego zaznacza się

wówczas, gdy test sprawdza treści zawarte w programie (Bailey). Tylko wtedy można podchodzić poważnie zarówno do wyników pozytywnych egzaminu, jak i ewentualnych niepowodzeń uczniów. Istotne jest także, by test znajdował oparcie w solidnych podwalinach teoretycznych nowoczesnego nauczania i jasno sformułowanych celach nauczania.

Równie istotnym zagadnieniem jest autentyczność zadań. Wówczas przygotowujący się do testu ćwiczą działania językowe, jakie przydadzą im się w życiu. Wspomina o tym zarówno Majorie Wesche, jak i G. Buck. „Naturalność, autentyczność, atrakcyjność i duże prawdopodobieństwo napotkania tego rodzaju sytuacji w życiu to podstawowe cechy dobrze prowadzonej kontroli i oceny” – pisze H. Komorowska (30). Dodaje dalej, że skoro uczniowie zawsze uczą się „pod test”, warto sprawdzać to, co naprawdę istotne, zatem „praktyczność testu to także autentyczność komunikacyjna zadań” (ibid.). A. Hughes („Testing”) doradza stosowanie testowania bezpośredniego i testowania umiejętności, jakie chce się promować.

Według Petera Doye’a optymalnym rozwiązaniem byłoby przystawanie zadań testowych do sytuacji występujących w prawdziwym życiu. Nie jest to jednak zapewne możliwe do osiągnięcia, ponieważ często nawet najbardziej starannie przygotowanym zadaniom testowym towarzyszy brak naturalności. Dlatego test nie może stanowić w pełni udanej i wiernej reprodukcji sytuacji występujących w życiu. Można jednak dążyć do zbliżenia zadań egzaminacyjnych do sytuacji występujących w życiu, w nadziei na to, że wyuczone zachowania zostaną przywołane w najbardziej stosownym momencie. Już w 1980 roku Brendan J. Carroll (11) wspominał o tym, że zadania testowe powinny mieć cechy naturalnej komunikacji dnia codziennego w przeciwieństwie do sztucznych sytuacji bodźca i reakcji. B. Carroll podkreślał konieczność takiej konstrukcji zadań, by wymagały one działań interaktywnych. Według B. Carrolla kontekst wymiany myśli powinien być jak najbardziej realistyczny, wyzuty z uproszczeń, szkolnych zwrotów. Przeciwnie, taki egzaminacyjny dyskurs nie powinien się różnić od codziennych rozmów ze wszystkimi ich cechami naturalnymi, takimi na przykład jak odgłosy w tle. K. Morrow jest zdania, że z tej perspektywy równie ważna jest autentyczność materiałów egzaminacyjnych, jak i oczekiwanych wypowiedzi (Doye).

Pogląd K. Morrowa podziela S. Messick („Validity and washback”), który uważa, że zadania testowe powinny mieć charakter autentycznych działań językowych, jakie można napotkać w życiu codziennym.

Są powody, by sądzić, że kolejnym czynnikiem promującym dobroczynny efekt zwrotny testu jest dążenie do jak największej autonomii uczących się. Umiejętność samooceny – jak podsumowuje Tibor von Elek (60) – sprawia, że uczący się przyjmują

większą odpowiedzialność za ocenę swoich umiejętności i postępów, potrafią określić swoje słabe strony, biegłość językową w danym momencie i zdać sobie sprawę z różnicy, jaka dzieli tę biegłość od zamierzonej. Dzięki autonomii uczący się zyskują większą motywację do osiągnięcia celu i dlatego należy ich bardziej zaangażować w proces oceniania (Alderson).

Według S. Messicka, aby uzyskać optymalny efekt zwrotny, różnica pomiędzy aktywnościami typowymi dla codziennej nauki języka i tymi, których wymaga przygotowanie do testu, powinna być jak najmniejsza („Validity and washback” 241–242). Podkreśla on jednak, że zjawisko efektu zwrotnego jest zbyt skomplikowane, by można było jego analizę ograniczać do tak prostych zależności, jak sugerował to cytowany wcześniej J. Heaton. W odbiorze społecznym bowiem nawet słaby test może być odbierany pozytywnie, dobry – negatywnie. Dlatego Ch. Alderson i D. Wall utrzymywali, że zjawisko efektu zwrotnego nie musi być związane z trafnością testu. Takiego poglądu nie podziela Robert Linn (16), który jest zdania, że aby właściwie ocenić trafność testu, należy dokonać ewaluacji efektu zwrotnego, jaki ów test wywiera na proces nauczania i uczenia się.

Jednym z warunków koniecznych do uzyskania pozytywnego efektu zwrotnego testowania jest zapewnienie zdającym dostępu do szczegółowych sprawozdań z wyników testów, obszerniejszych niż te, które stosuje się zwykle po przeprowadzeniu egzaminów (Bailey). Standardowa informacja zwrotna wyrażona poprzez ocenę lub procenty nie wystarcza, ponieważ nie przynosi szczegółowej informacji na temat kompetencji językowych zdających w obrębie poszczególnych sprawności. Dlatego informacja zwrotna powinna zawierać dokładny opis osiągnięć uczących się, zwłaszcza że najczęściej kompetencje językowe zdających różnią się mocno w ramach poszczególnych sprawności, i przedstawienie wyniku w formie ogólnej, niezależnie od tego, czy jest to ocena tradycyjna, czy procentowa, nie wystarczy do wyciągnięcia odpowiednich wniosków na temat dalszego procesu uczenia się i nauczania. Pozytywny efekt zwrotny długotrwały wymaga zatem stosownej formuły opisu wyników.

Według D. Wall („The impact of high-stakes examinations”) łatwiej jest osiągnąć pozytywny efekt zwrotny testu, jeśli cele i treści testowane na egzaminie odpowiadają celom i treściom podstawy programowej. Należy tu jednak zastrzec, że powyższe stwierdzenie jest prawdziwe jedynie wówczas, gdy owa podstawa programowa jest przemyślana i stawia właściwe cele edukacyjne.

D. Wall uważa, że pozytywny efekt zwrotny może objąć trzy aspekty nauczania: jego treści, metody i sposób oceniania. Jeśli chodzi o efekt zwrotny na treści nauczania, to nauczyciele zwracaliby w tym przypadku uwagę na wszystkie części podręcznika, ponieważ

zdawaliby sobie sprawę, że egzamin może zawierać najróżniejsze typy zadań. To samo odnosiłoby się do nauczanych sprawności, które miałyby ten sam ciężar wagowy w podręczniku, co na egzaminie. Pozytywnym efektem zwrotnym w zakresie metod nauczania byłoby wykorzystywanie metod wynikających z założeń programowych, odzwierciedlonych jednocześnie w podręczniku i opisanych w książce nauczyciela. W zakresie oceniania pozytywnym efektem zwrotnym byłyby nauczycielskie testy cząstkowe sprawdzające opanowanie materiału zawartego w podręcznikach, gdyż na tej właśnie zasadzie konstruowano egzaminy. Takie podejście do zagadnienia zakłada interakcję między testem i uczestnikami procesu nauczania.

Interakcje między wszystkimi uczestnikami procesu edukacji są kluczem do tego, by egzaminy stanowiły element konstruktywny procesu nauczania, a nie – jak to się czasem dzieje – czynnik destrukcyjny. Takie interakcje powinny zachodzić na kilku poziomach. Poziom pierwszy to relacja pomiędzy władzami edukacyjnymi odpowiedzialnymi za wprowadzenie testu a nauczającymi. Gdyby nauczający odgrywali czynną rolę w tworzeniu testów, wręcz je współtworzyli, mogłoby to zniwelować szkodliwy podział na „my” – szkoła (nauczyciele oraz uczniowie) i „oni” (autorzy testów oraz władze edukacyjne). W tej sytuacji nauczający nie musieliby stosować się do narzuconych formatów, lecz odgrywaliby twórczą rolę w kształtowaniu procesu edukacji. Co więcej, udział nauczycieli w tworzeniu zadań egzaminacyjnych gwarantowałby, że stanowią one rzeczywiste odbicie narzucanych treści, a nie odwrotnie, jak to się dzieje w przypadku, gdy formuła testu ogranicza treści programowe. Zadania egzaminacyjne byłyby wówczas bardziej różnorodne, co zniwelowałoby przynajmniej w pewnym stopniu problem nauczania „pod test”. Współtworzenie testów mogłoby również sprawić, że nauczyciele czuliby się bardziej odpowiedzialni za proces nauczania.

Niezmiernie ważne są również konsultacje społeczne, wsluchanie się w głos wszystkich uczestników procesu edukacji poprzez nieustanną ewaluację wprowadzanych egzaminów i ich modyfikacje. Opinia egzaminowanych pozwala na spojrzenie na wprowadzany egzamin z innej perspektywy. Niejednokrotnie dzięki takim opiniom można by odkryć niezamierzone efekty wprowadzanych testów, opinie uczących się pozwalała by również zrozumieć, jakie są ich nadzieje związane z nauką oraz oczekiwania w stosunku do otrzymywanej informacji zwrotnej.

Kolejną ważną interakcją w przypadku egzaminów zastępujących egzaminy wstępne na wyższe uczelnie jest relacja pomiędzy ich twórcami i reprezentantami uczelni wyższych, którzy mogliby formułować swoje oczekiwania w stosunku do kandydatów, wpływając pozytywnie na treści testowane przez egzamin. Cenny byłby również kontakt

pomiędzy nauczającymi i uczniami a twórcami podręczników, ponieważ pozwoliłoby to na poprawienie jakości materiałów dydaktycznych. Wymaga to jednak wzmoczonego wysiłku koordynatorów procesu edukacyjnego oraz powołanie zespołów roboczych odpowiedzialnych za jego jakość.

Efekt zwrotny negatywny

Badaczy interesuje jednak w równym stopniu, a czasem nawet bardziej, negatywny efekt zwrotny testu na proces nauczania/uczenia się, który zawsze stanowi potencjalny problem. Jeszcze w czasach, gdy nie istniało nawet pojęcie efektu zwrotnego, choć samo zjawisko występowało zawsze, autorzy testów i dydaktycy wiedzieli, że test wywiera duży wpływ zarówno na uczniów, jak i nauczycieli, którzy pod jego wpływem zmieniają często strategie, cele, techniki i całą filozofię NUJ2.

Już w latach pięćdziesiątych stwierdzono (Vernon), że nauczyciele przygotowujący uczniów do ważnych egzaminów pomijają często pewne treści programowe, które nie są istotne w tym konkretnym teście. Strategie testowania stawały się zatem strategiami nauczania (Davies „Oral English”). Stephen Wiseman krytykował zajęcia poświęcone całkowicie przygotowaniu do testu, ponieważ uznawał, że uczą one bardziej strategii egzaminacyjnych niż języka.

Jak zauważyli Ch. Alderson i D. Wall, niewłaściwie skonstruowany test musi przynieść negatywny efekt zwrotny, nawet jeśli proces nauczania nie budzi zastrzeżeń. Taka sytuacja wynika z faktu, że nauczyciele uczą „pod test”, do testu przygotowują się uczniowie, a zatem zadania testowe będą wyznaczać zarówno strategie nauczania, jak i uczenia się.

K. Bailey jest zdania, że przygotowujący się do testu ćwiczą zwykle zadania podobne w formie do zadań testowych, czytają dużo w języku docelowym, uczą się słownictwa i reguł gramatycznych, uczestniczą w interakcjach w języku docelowym (np. prowadzą konwersacje w tym języku, słuchają audycji radiowych w języku, którego się uczą, oglądają obcojęzyczne programy telewizyjne, stosują strategie, jakich wymagają od nich zadania testowe, zapisują się na kursy językowe przygotowujące do egzaminu, proszą o wsparcie i komentarze na temat podejmowanych przez nich działań językowych, zapisują się na zajęcia uzupełniające standardowy proces nauczania lub wręcz się ich domagają, a równocześnie – co wydaje się wręcz absurdalne – opuszczają zajęcia, by w domu przygotowywać się do testu.

Należy zauważyć, że efekt zwrotny negatywny jest pojęciem w pewnym stopniu względnym (coś, co szkodzi jednemu, może pomóc innemu), choćby niepokój, jaki odczuwają zdający przed testem, może być przez jednych odbierany jako czynnik mobilizujący, pozytywny, i jako bardzo negatywny przez innych.

Stan emocjonalny uczącego może zarówno hamować rozwój jego kompetencji językowych, jak je wspierać. Mowa tu o negatywnym efekcie zwrotnym, jaki test wywiera na ucznia. Nauczyciele odpowiedzialni za wynik testów mają natomiast wpływ na promowanie takich zachowań uczniowskich, jakie uważają za właściwe w procesie przygotowań, toteż można założyć, że w jakimś stopniu je inspirują.

Co więcej, jak zauważa Qi Luxia, trudno jednoznacznie stwierdzić, czy efekt zwrotny danego testu jest negatywny bez odniesienia tego testu do programu nauczania. Dopiero po dokonaniu dokładnej charakterystyki założeń programowych można tego typu wnioski wyciągać. Jednoznaczne wnioski wysnuć będzie jednak jeszcze trudniej, jeśli sam program budzi wątpliwości. Zatem jeżeli test jest narzędziem kontroli programu przed wprowadzeniem nowego testu, należy dokładnie określić zakładane zmiany, jakie mają w programie nastąpić, ponieważ bez tego punktu odniesienia taka ocena nie jest możliwa. Wówczas można jedynie analizować zjawiska, jakie zachodzą w procesie edukacyjnym po wprowadzeniu danego testu, pamiętając przy tym, że nie wszystko, co dzieje się w klasie, wynika z procedur egzaminacyjnych. Część zjawisk zarówno negatywnych, jak i pozytywnych może być następstwem innych okoliczności.

Generalnie można zatem założyć, że źle skonstruowany test nie może przynieść pozytywnego efektu zwrotnego. Nie znaczy to jednak, że jego gwarantem jest test skonstruowany poprawnie.

E. Shohamy („Beyond Proficiency Testing”) definiuje okoliczności, które mogą doprowadzić do negatywnego efektu zwrotnego. Podkreśla, że niekorzystne jest ciągłe skupianie uwagi na biegłości językowej uczniów zamiast na działaniach, które tę biegłość kształtują. Równie niebezpieczna jest sytuacja, kiedy testy tworzone są w sposób autorytarny bez udziału tych, którzy są odpowiedzialni za wprowadzanie zmian, tj. nauczycieli. Testy nie mogą wpłynąć pozytywnie na proces nauczania, jeśli ich wyniki nie są poddawane szczegółowej analizie, która z kolei może być przyczyną wprowadzania kolejnych zmian.

D. Wall („Test Impact”), która określiła warunki sprzyjające wystąpieniu pozytywnego efektu zwrotnego, zdefiniowała również sytuację, w której efekt zwrotny testu mógłby być negatywny. Jej zdaniem działałoby się tak, gdyby realizowany podręcznik i egzamin miały inne cele, ponieważ nauczyciele wykazywaliby wówczas tendencję, by uczyć

„pod egzamin”. W zakresie treści nauczania nie przywiązywaliby wagi do wszystkich części podręcznika, ponieważ zdawaliby sobie sprawę, że pewne umiejętności nie są oceniane na egzaminie i dlatego lepiej koncentrować się na tych, które podlegają ocenie. A jeśliby nawet nauczyciele danych sprawności nauczali, mogliby celowo pomijać aktywności nieobecne na teście, gdyż szkoda by im było na nie czasu.

Kolejnym negatywnym efektem zwrotnym byłyby tu rezygnacja z podręcznika na rzecz materiałów powielających treści oceniane na egzaminie, takich jak egzaminy próbne lub inne materiały prezentujące przykłady zadań egzaminacyjnych.

Należy jednak zauważyć, że D. Wall zakłada sytuację, w której podręcznik jako taki nie jest docelowo pisany pod kątem egzaminu. Zdarza się jednak, że materiały dydaktyczne, jakie powstają po wprowadzeniu nowego egzaminu, są konstruowane w taki sposób, by ilustrowały jak najdokładniej zadania egzaminacyjne. Co gorsza, jak wynika ze wspomnianych wcześniej badań właśnie tak zaplanowane podręczniki cieszą się uznaniem wśród uczniów i nauczycieli.

Negatywny efekt zwrotny testu w zakresie metody nauczania występuje według D. Wall w sytuacji, w której nauczyciele są skłonni stosować tylko takie metody nauczania, które uznają za bardziej pomocne czy wręcz wydajne w procesie przygotowywania do konkretnego egzaminu. Niektórzy byłiby nawet gotowi poświęcić skuteczne metody stosowane wcześniej, gdyby się okazało, że w danym przypadku nie przyniosą efektów.

W zakresie kryteriów oceniania nauczyciele konstruowaliby testy cząstkowe stanowiące odbicie raczej poprzednich egzaminów niż treści podręcznika. Zadania testowe stanowiłyby w zasadzie modyfikację zadań testowych z poprzednich egzaminów lub byłyby to wykorzystane wcześniej zadania. Kryteria oceny byłyby również takie same jak te, które zostały przyjęte przez twórców egzaminu.

Należy stwierdzić, że negatywny efekt zwrotny egzaminów występuje zawsze, ważny jest jednak w jego ocenie bilans zysków i strat. William J. Popham (679–682) twierdzi, że jedynym dowodem na pozytywny wpływ egzaminów na system edukacji jest procentowy wzrost liczby uczniów, którym udało się opanować umiejętności podstawowe. Jeśli ma rację, to nie brak powodów do pesymizmu, tym bardziej, że nie dowiedziono, by nawet prawidłowe testowanie przyczyniało się do rozwoju umiejętności bardziej złożonych i poznawczych. Taki stan rzeczy musi bowiem budzić obawy o to, że w sformalizowanym gąszczu nie do końca jasnych standardów i nie do końca sprecyzowanych kryteriów zginą indywidualności, których cechuje oryginalność myślenia i pokusa poszukiwania niecodziennych rozwiązań. Fakt, iż większy procent uczniów może dzięki trafnym testom opanować umiejętności podstawowe, stanowi tylko pewne pocieszenie,

z całą pewnością nie rekompensatę, ponieważ to wybitne i twórcze jednostki gwarantują rozwój nauki, gospodarki oraz innych dziedzin życia. Zwiększona produkcja „wykonawców” nie przysporzy twórców. Dlatego należy dołożyć wszelkich starań, by tak modna standaryzacja nie zabijała indywidualności, co zdarza się niestety zbyt często, również w polskiej szkole.

Podsumowanie

Efekt zwrotny egzaminu rzadko bywa jednoznacznie negatywny lub jednoznacznie pozytywny – jest wszak zależny od badanego uczestnika i elementu procesu edukacji. Niezwykle ważny jest bilans efektu zwrotnego egzaminu oraz analiza zjawiska w odniesieniu do poszczególnych uczestników procesu uczenia się i nauczania, samego procesu i jego produktów, czyli materiałów nauczania i programów, a także modyfikowanych wersji testów i elementu procesu edukacji.

Egzamin może wywierać inny efekt zwrotny na uczniów niż na nauczycieli, przy czym jego oddziaływanie nie musi być jednorodne w całej grupie badanych. Wydaje się bowiem, że w przypadku efektu zwrotnego egzaminu na ucznia wiele zależy m.in. od takich czynników, jak kompetencje językowe ucznia (można przyjąć, że jakikolwiek obowiązkowy egzamin zmusza go do pracy), jego stosunek do obowiązków szkolnych (czy uczy się wyłącznie pod presją egzaminu), plany na przyszłość (jaką rolę odgrywa dany egzamin z perspektywy jego planów edukacyjnych i zawodowych). Efekt zwrotny egzaminu na ucznia może być silny, słaby, krótkotrwały lub długotrwały, uświadomiony bądź nieświadomiony. Jego charakter wymaga zawsze szczegółowych badań. Należy też pamiętać o czynnikach zewnętrznych, takich jak typ szkoły, do której uczęszcza uczeń, miejsce zamieszkania czy jego sytuacja finansowa, które mogą wpłynąć na dostęp do materiałów dydaktycznych i dodatkowych form kształcenia, co z kolei determinuje proces uczenia się.

W przypadku efektu zwrotnego egzaminów na nauczycieli sprawa przedstawia się podobnie – efekt zwrotny na nauczycieli może mieć różnoraki charakter w zależności od czynników takich jak doświadczenie zawodowe, przyjmowane koncepcje nauczania, styl dydaktyczny, warunki nauczania oraz wiele innych zmiennych. Ten sam egzamin przyjmowany bywa entuzjastycznie przez jednych i odrzucany przez drugich, choćby ze względu na różne oczekiwania wobec testu stanowiącego zawsze odzwierciedlenie pewnej koncepcji nauczania, którą niekoniecznie muszą podzielać. Należy również pa-

miętać, że wyniki testów, jakie osiągają ich uczniowie, mogą wpływać na ich karierę zawodową nauczycieli, co z kolei determinuje często ich stosunek do samego egzaminu.

Ważnym elementem jest efekt zwrotny testu na materiały, programy nauczania i same testy, które zwykle podlegają ewolucji. Testy wpływają bowiem w sposób zasadniczy na konstrukcję materiałów nauczania i programów, co zwykle skutkuje nauczaniem „pod test” wpływającym niejednokrotnie na negatywną lub pozytywną ocenę samego egzaminu. Widać zatem, iż w przypadku efektu zwrotnego niezwykle interesujące są właśnie wpływy wzajemne egzaminów i szeroko pojętego procesu edukacji (z uwzględnieniem jego uczestników, procesów i produktów).

Podsumowując, należy podkreślić, że efekt zwrotny jest zależny od typu testu, a zwłaszcza jego znaczenia dla kariery edukacyjnej ucznia i sposobu organizacji egzaminu. Inny jest bowiem efekt zwrotny sprawdzianów o charakterze wewnętrznym (np. zwykłej klasówki czy sprawdzianu) niż egzaminu mającego znaczący wpływ na losy ucznia. Takie znaczące egzaminy mogą mieć zarówno charakter wewnętrzny, jak i zewnętrzny. Naszym zdaniem sposób organizacji tych egzaminów stanowi jednak osobny element decydujący o charakterze efektu zwrotnego i jego sile, co jednak stanowi już przedmiot odrębnych rozważań.

Bibliografia

- Alderson, J.C. “Learner-centered testing through computers international issues on individual assessment.” J.H.A.L. de Jong. i D.K. Stevenson, ed. *Individualizing the assessment of language abilities*. Clevedon: Multilingual Matters, 1990. 20–27.
- Alderson, J.C., Hamp-Lyons, L. “TOEFL preparation courses: A study of washback.” *Language Testing* 13 (1996): 280–297.
- Alderson, J.C., Wall, D. “Does washback exist?” *Applied Linguistics* 14 (1993): 115–129.
- Bachman, L. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press, 1990.
- Bachman, L.F., Palmer, A.S. *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press, 1996.
- Bailey, K. “Working for washback: A review of the washback concept in language testing.” *Language Testing*, 13 3 (1996): 257–279.
- Biggs, J.B. “The psychology of assessment and the Hong Kong scene.” *Bulletin of the Hong Kong Psychological Society* 29 (1992): 1–21.

- . "Assumptions underlying new approaches to educational assessment." *Curriculum Forum*, 4 2 (1995): 1–22.
- Buck, G. "Testing listening comprehension in Japanese university entrance examinations." *JALT Journal* 10 (1988): 15–42.
- Carroll, B.J. *Testing communicative* Oxford: Pergamon Press, 1980.
- Cheng, L. "How does washback influence teaching? Implications for Hong Kong." *Language and Education* 11 (1997): 38–54.
- . "Impact of a public English examination on students' perceptions and attitudes toward their English language learning." *Studies in Educational Evaluation* 24 (1998): 279–301.
- Cheng, L., Watanabe, Y. i Curtis, A. *Washback in language testing. Research contexts and methods*. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2004.
- Davies, A. "Oral English testing in West Africa." A. Davies, ed. *Language testing symposium: A psycholinguistic approach*. London: Oxford University Press, 1968. 151–179.
- . "The construction of language tests." J.P.B. Allen, A. Davies, eds. *Testing and Experimental Methods*, vol. 4, *The Edinburgh Course in Applied Linguistics*. London: Oxford University Press, 1977. 38–104.
- . "Follow my leader: is that what language tests do?" Y.P. Lee, A.C.Y. Fok, R. Lord i G. Low, eds. *New Directions in Language Testing*. Oxford: Pergamon Press, 1985. 3–13.
- Doye, P. (1991). "Authenticity in foreign language testing." S. Anivan, ed. *Current developments in language testing*. Singapore: Regional Language Centre, 1991. 103–105.
- von Elek, T. "A test of Swedish as a second language; an experiment in self-assessment." Y.P. Le, C.Y.Y. Fok, R. Lord, G. Low, eds. *New dimensions in language testing*. Oxford: Pergamon Press, 1985. 47–58.
- Elton, L., Laurillard, D. "Trends in student learning." *Studies in Higher Education* 4 (1979): 87–102.
- Finocchiaro, M., Sako, S. *Foreign language testing; A practical approach*. New York: Regents Publishing Co., 1983.
- Frederiksen, N. "The real test bias: Influence of tests on teaching and learning." *American Psychologist* 39 (1984): 193–202.
- Frederiksen, J.R. i Collins A. (1989). "A systems approach to educational testing." *Educational Researcher* 18 9 (1989): 27–32.
- Gates, S. "Exploiting washback from standardized tests." J.D. Brown, S.O. Yamashita, eds. *Language Testing in Japan*. Tokyo: Japanese Association for Language Teaching, 1995. 101–106.
- Heaton, J. B. *Classroom testing*. Harlow: Longman, 1990.

- Heyneman, S.P. "Uses of examinations in developing countries." Selection, research, and education section management. *International Journal of Educational Department*, 74 (1987): 251–253.
- Hughes, A. *Testing for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- Hughes, A. *Backwash and TOEFL 2000*. Tekst nieopublikowany, Educational Testing Service, 1994.
- Kellaghan, T., Greaney, V. *Using examinations to improve education: a study of fourteen African countries*. Washington, DC: The World Bank, 1992.
- Komorowska, H. *Sprawdzanie umiejętności w nauce języka obcego. Kontrola – ocena – testowanie*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna, 2002.
- Lewkowicz, J., Zawadowska-Kittel, E. "Impact of the new school leaving examination in Poland." *Research Notes*, 34, Cambridge: ESOL, 2008.
- . "Classroom-based assessment – the Polish experience." D. Tsagari, I. Csepes, eds. *Classroom based language assessment*. Frankfurt am Mein, Berlin, Bern, Brussels, New York, Oxford, Wien: Peter Lang, 2011. 147–167.
- Li, X., Gui S., Li. W. "The design of the NMET and ELT in middle schools." *English Language Teaching and Research in Primary Schools and Middle Schools* 1 (1990): 1–27.
- Linn, R.L. "Evaluating the validity of assessments. The consequence of use." *Educational Measurement; Issues and Practice* 16 2 (1997): 14–16.
- Longman dictionary of contemporary English* Pearson Education Ltd. Essex: Harlow, 2003.
- Luxia, Q. *The intended washback effect of the national matriculation English test in China tentions and reality*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, 2004.
- Madsen, H. *Techniques in testing*. Oxford: Oxford University Press, 1983.
- Mehrens, W.A., Kaminsky, J. "Methods for improving standardized test scores: fruitful, fruitless or fraudulent?" *Educational Measurement: Issues and Practices* 8 1 (1989): 14–22.
- Messick, S. "Validity." R. Linn, ed. *Educational measurement* (3rd ed.) New York: Macmillan, 1989: 13–103.
- . "Validity and washback in language testing." *Language Testing* 13 3 (1996), 241–156.
- Morrow, K. "The evaluation of tests of communicative performance." M. Portal, ed. *Innovations in Language Testing*. Windsor: NFER/Nelson, 1986. 1–13.
- New Webster Comprehensive Dictionary*. Trident Press International, Com edition (2003).
- Niemierko, B. *Ocenianie szkolne bez tajemnic*. Warszawa: WSIP, 2002.
- Pearson, I. "Tests as levers of change." D. Chamberlain, R.J. Baumgardner, ed. *ESP in the classroom: Practice and evaluation*. London: Modern English Publications in association with the British Council, 1988. 98–107.

- Popham, W.J. "The merits of measurement-driven instruction." *Phi Delta Kappan* May (1987): 679–682.
- Poszytek, P. *European standards of testing language proficiency and the Polish "Nowa Matura" examinations in English*. Kraków: Universitas, 2008.
- Shawcross, P. *What do we mean by washback effect of testing?* JALT. Aviation English Services, 2002.
- Shohamy, E. "Beyond proficiency testing: A diagnostic feedback testing model for assessing foreign language learning." *The Modern Language Journal* 76 4 (1992): 513–521.
- . *The power of tests: A critical perspective on the use of language tests*. London: Pearson Education, 2001.
- Shohamy, E., Donitsa-Schmidt, S., Ferman, I. "Test impact revisited: Washback effect over time." *Language Testing* 13 3 (1996): 299–317.
- Słownik angielsko-polski Exeter*. Warszawa: Kastor, 2006.
- Spolsky, B. "The examination-classroom backwash cycle: Some historical cases." D. Nunan, V. Berry, R. Berry, eds. *Bringing about change in language education: Proceedings of the international language in education conference*. Hong Kong: Department of Curriculum Studies. The University of Hong Kong, 1994.
- Vernon, P.E. *The measurement of abilities* (2nd ed.). London: University of London Press, 1956.
- Wall, D. Test Impact and Washback. C. Clapham, D. Corson, eds. *Language Testing and Assessment, 7 of The Kluwer Encyclopedia of Language and Education*. Dordrecht: Kluwer Academic, 1997. 291–302.
- . *The impact of high-stakes examinations on classroom teaching. A case study using insights from testing and innovation theory*. Cambridge: University Press. 2005.
- Watanabe, Y. *Washback effect on the Japanese university entrance examinations: classroom-bases research*. PhD thesis, unpublished. Lancaster Univeristy, 1997.
- Weir, C.J. *Communicative language testing*. New York: Prentice-Hall Regent, 1990.
- Wesche, M. "Second language performance testing: The Ontario Test of ESL as an Example." *Language Testing* 4 1 (1987): 28–47.
- Wilczyńska W., Michońska-Stadnik A. *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*. Avalon: Flair, 2010.
- William, D., Black, P. "Meanings and consequences: A basis for distinguishing formative and summative functions of assessment." *British Educational Research Journal* 22 (1996): 537–548.

Wiseman, S., ed. *Examinations and English education*. Manchester: Manchester University Press, 1961.

Wysocka, M. *Profesjonalizm w nauczaniu języków obcych*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2003.

Zawadowska-Kittel, E. Efekt zwrotny egzaminu maturalnego z języka angielskiego na proces nauczania i uczenia się (badania pilotażowe). *Języki obce w szkole*, 4. 50–67, 2010.



Analiza parametryczna tekstu a translacja maszynowa – wybrane zagadnienia

Łukasz Karpiński
Uniwersytet Warszawski

Abstract

This article focuses on selected aspects of parametric description of text in the context of machine translation enhancement. The initial part attempts to examine conventional communication chain “sender-message-recipient” accepting that machine translator can serve as the (indirect) recipient. In order to assure maximum accuracy of the sender’s intentions determined by algorithm programme, the present author suggests a preliminary analysis of a given text and – on the basis of the resulting numerical value the programme – attempts to embark on translation process. A crucial part of this translation method is a comprehensive lexicographic database, including appropriate micro-structure parameters, linguistically verified according to a textual corpus.

Keywords: communication, machine translator, text parametrisation, database, text assessment markers

Abstrakt

Artykuł poświęcony jest wybranym zagadnieniom parametrycznego opisanie tekstów w kontekście usprawnienia translacji maszynowej. Na początku omówiono klasyczny układ komunikacyjny „nadawca-komunikat-odbiorca” z założeniem, iż odbiorcą (pośrednim) może być translator maszynowy. Aby algorytm programu jak najdokładniej określił właściwe intencje nadawcy autor proponuje wykonywanie wstępnej analizy

danego tekstu i na podstawie otrzymanych wartości liczbowych program przystępował do realizacji tłumaczenia. Niezbędnym elementem takiego procesu translacji jest również właściwie opracowana baza danych leksykograficznych, zawierająca odpowiednie parametry mikrostruktury oraz lingwistycznie zweryfikowana na podstawie korpusu tekstowego.

Słowa kluczowe: komunikacja, translator maszynowy, parametryzacja tekstu, baza danych, wskaźniki wartościowania tekstu

W tradycyjnym podejściu produkt językowy sam w sobie nie jest traktowany jako praktyczna wiedza ludzka, a jedynie sposób jej przekazania. Umieszczając w kodzie komunikacyjnym myśl, którą chce się wyrazić, tworzy się zjawisko, składające się ze strony znaczeniowej i strony formalnej. Odbiorca powstałego komunikatu określa rodzaj (typ) kodu, w którym on występuje, a następnie rozpoczyna analizę jego strony znaczeniowej, porównując i przetwarzając wejściowe dane z posiadanymi abstrakcyjnymi konceptami i cechami dystynktywnymi. Koncept jest przy tym rozumiany jako abstrakcyjna jednostka myślenia, składająca się z czynników określających jego pełne wyobrażenie i znaczenie zależnie od wewnętrznych asocjacji mentalnych człowieka, a cecha dystynktywna – jako abstrakcyjny pojedynczy element myślowy, składający się na jedno charakterystyczne wyobrażenie, mogący posiadać funkcję znaczenia, emocji, rozumienia, sposobu przetwarzania oraz łączenia z innymi wyobrażeniami, czyli część składowa konceptu.

W procesie komunikacji wg klasycznego modelu występują: nadawca, informacja zawarta w danym kodzie i odbiorca, a całe zdarzenie zachodzi w szerszej, otaczającej je rzeczywistości. G. Miller definiuje komunikowanie jako transmisję informacji z jednego miejsca do drugiego i wyróżnia przy tym pięć klas (cyt. za Nęcki 20):

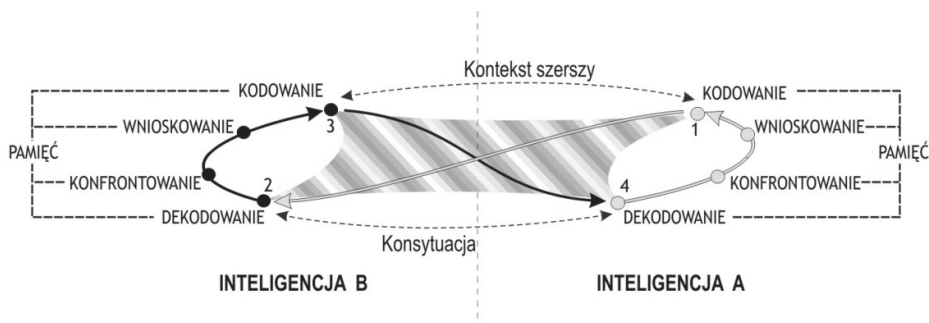
1. źródło – osoba, która wytwarza przekaz;
2. emisor – biologiczny system lub sztuczne urządzenie, które przetwarza informację w jakąś formę energii możliwą do przesłania – informacji „czystej” przesłać nie można;
3. kanał – środek, dzięki któremu pokonuje się dystans czasowy i przestrzenny między nadawcą i odbiorcą;
4. receptor – system zmieniający sygnały emitowane w formie pewnej energii na powrót w informację;
5. cel – odbiorca lub grupa odbiorców, do których przekaz ten był wysłany.

Powyższy układ komunikacyjny stanowi swego rodzaju dydaktyczną podstawę dla rozwijania i formułowania doskonalszych teorii komunikacyjnych, uwzględniających wpływ czynników ekstrajęzykowych, badanych przez matematykę, logikę, psychologię, medycynę, fizykę, itd. Przykładowo, w trakcie wydarzenia komunikacji językowej (WKJ) mogą występować znaki przekazywane poprzez wyraz twarzy, gestykulację, ułożenie ciała (kod kinezykczny), sygnały wpisane w zachowania kształtujące przestrzeń i odległość między mówiącym i słuchaczem (kod proksemiczny) i sygnały przekazywane przy pomocy wielkości liter i interpunkcji (kod graficzny). Kody te układają się w specyficzne systemy znakowe, rejestrowane w pamięci obok środków stricte językowych (Mikołajczuk 32–33).

Łącząc przedstawione założenia komunikacyjne z szerokimi możliwościami informatyki, szczególnie w zakresie emisji i recepcji, otrzymać można wielopłaszczyznowe WKJ, w którym mogą uczestniczyć nie tylko organizmy zbudowane w oparciu o związki węgla (człowiek), ale również twory techniczne oparte o układy krzemowe (komputer). Obydwa typy uczestników wykazują duże analogie w procesach działania. Pamięć ludzka stanowi obecnie niedościgniony wzór kojarzenia, obciążony przez to pewną zawodnością. Technika informatyczna tworzy z kolei coraz pojemniejsze rodzaje sztucznej pamięci. Obecnie maszyny przy pomocy odpowiedniego oprogramowania są w stanie przetworzyć światło i dźwięk na odpowiedni rodzaj kodu (cyfrowego), przy pomocy którego zapisywane są informacje. Dalszym etapem jest stworzenie oprogramowania, przy użyciu którego maszyna będzie mogła dokonywać nowych wpisów do komórek pamięci poświęconym zakodowanym pojęciom. Postęp, jaki następuje w tej dziedzinie jest tak szybki, iż to, co do niedawna było fantastyką naukową jest obecnie rzeczą powszednią.

Jeden z aspektów komunikacji poświęcony jest udoskonalaniu translatorów maszynowych, a więc odpowiednich algorytmów, które w oparciu o posiadane dane informacyjne mają za zadanie przetworzyć otrzymaną informację w kodzie J1 na kod J2, uwzględniając jak najwięcej czynników gramatycznych, leksykalnych, stylistycznych, znaczeniowych i in.

Najważniejszym elementem WKJ jest proces rozumienia (w przypadku istot żywych), który został określony jako konfrontowanie pozyskanych danych z tymi posiadanymi w zasobach pamięci. Ten element stanowi obecnie główny problem informatyczny, gdyż wymaga stworzenia samowystarczального oprogramowania, które pozwoli maszylinie na wytwarzanie i komunikowanie odpowiednich danych. Modelową wymianę informacji można w powyższym kontekście przedstawiać następująco:



Rys. 1. Model uniwersalny WKJ
Inteligencja A zawiera źródło i emisor poprzez określony kanał,
Inteligencja B – to docelowy odbiorca i receptor nastawiony na określony kanał
(schemat własny)

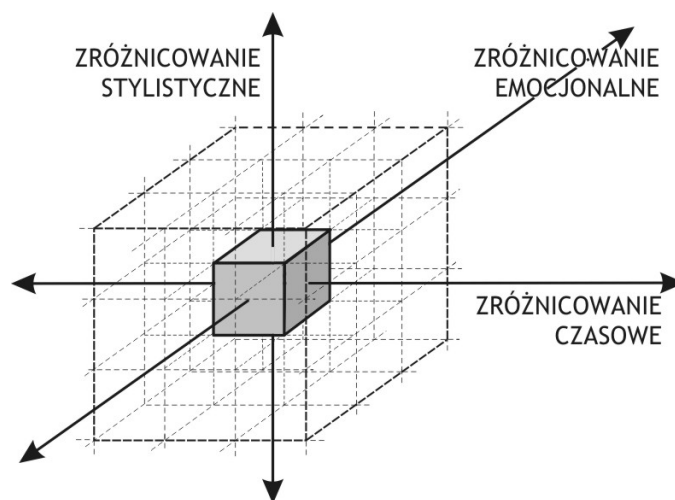
W tym kontekście słownik przyszłości, oparty na elektronicznej bazie danych przekształci się wręcz w informatyczny neurotezaurus, na bazie którego sztuczna inteligencja będzie w stanie dokonywać logicznej komunikacji. Perspektywy rozwoju leksykografii zmierzają w związku z tym w kierunku opracowywania złożonych baz danych, zawierających w sobie uporządkowane obszerne dane na temat każdego pojęcia (tj. swego rodzaju odpowiednik dużej liczby parametrów mikrostruktury słownika), dodatkowo odwołujące się do szerokiego zaplecza korpusów tekstowych oraz sieci Internet.

Zgodnie z tym, co przedstawiono wyżej postępowanie idzie w kierunku integracji w jednym produkcie wszystkich poziomów języka – od formy graficznej poprzez głosową aż do poziomu formalnej reprezentacji wiedzy. Koszt tak gwałtownego postępu jest jednak bardzo wysoki, co powoduje, że elektroniczne korpusy i leksykony dobrej jakości stworzono jedynie dla największych języków świata (Pawłowski 83). Tworzone we wspomniany sposób lingwistyczne modele językowe są podstawą przekładu maszynowego. Uogólniając, można stwierdzić, iż efektywność działania tych modeli jest bezpośrednio uzależniona od zdefiniowania odpowiednio dużej liczby tzw. wskaźników wartościowania tekstu. Przypisanie tym parametrom właściwych, opartych na podstawach znaczeniowych analizowanych wyrażen wartości liczbowych będzie istotnym etapem, zbliżającym językoznawców i informatyków do skonstruowania doskonałego translatora maszynowego. Przykładowo wyodrębnienie i odpowiednie wartościowanie takich relacji jak np. *stary – nowy*, *osłabienie – nasilenie*, *rozpoczęcie – zakończenie*, *warunek – efekt*, *apatia – ekspresja* i in. pozwoli sztucznej inteligencji dokładniej określić przy użyciu odpowiedniego algorytmu najbliższy odpowiednik znaczeniowy w innym języku.

Do zilustrowania proponowanej parametryzacji tekstu posłużą podstawowe cechy doboru ekwiwalentów jak:

- indeks czasowy, określający dla jakiego okresu w rozwoju języka dany ekwiwalent był charakterystyczny lub jakie są prognozowane tendencje językowe (inaczej można go opisać jako relację na linii archaizm – futurizm);
- indeks emocjonalny, rozumiany jako wskaźnik nacechowania wypowiedzi znaczeniem pozytywnym lub negatywnym w stosunku do określanego pojęcia;
- indeks stylistyczny, określający sposób kształtowania tekstu w zależności od sytuacji komunikacyjnej, w jakiej ma być użyty, celu oraz funkcji tekstu.

Model pojęcia, posiadającego swoiste pole znaczeniowe, opisywane ww. indeksami przedstawiono na poniższym rysunku. Centralny punkt pola, zobrazowany na poniższym modelu jako szary sześciąt, stanowi pojęcie względnie neutralne pod względem stylistycznym, emocjonalnym, a także jest aktualnie używane we współczesnym języku ogólnym. Odnosząc się do metaforycznego wyobrażenia, jest to pudełko, w którym znajduje się jedno określenie, którego omawiane indeksy mają neutralną (zerową) wartość. Każdy inny sześciąt zawiera w sobie kolejne określenie, którego przynajmniej jeden z indeksów ma wartość zmodyfikowaną.



Rys. 2. Model pola znaczeniowego.

Rolą tłumacza jest rozpoznanie w tekście oryginału właściwego szerokiego kontekstu i bieżącej bliskiej konsytuacji oraz zastosowanie w tekście przekładu odpowiednio nacechowanego ekwiwalentu. Przykładowo, dane pole znaczeniowe pojęcia *kobieta* może

zawierać m.in. określenia: *niewiasta, białogłowa, połowica, dziewczę, babsko, dziewucha, wiedźma, baba, kobita, słaba płeć, dama, pani, płeć nadobna, dziewczyna, facetka, babka, laska, sztuka* itd., a jego odpowiednik w języku angielskim – *woman* np.: *matron, missus, damsel, mistress, miss, hag, bimbo, witch, softer sex, finer sex, dame, madame, lady, ol' lady, comely lady, girl, madmoiselle, butch, hottie, chick, babe* itd. O ile tłumacz w procesie kształcenia, na podstawie własnej wiedzy językowej czy wreszcie praktyki zawodowej jest w stanie, przy użyciu odpowiedniej strategii translatorskiej podać najbliższy znaczeniowo i najlepszy kontekstowo ekwiwalent, o tyle algorytm programowy tłumacza maszynowego musi mieć podane pewne wyjściowe wartości liczbowe (parametry), wg których przypisze do podanego wyrażenia odpowiedni ekwiwalent. Innymi słowy, posiadane przez program parametry skierują algorytm programu do odpowiedniego „pudełka” z ekwiwalentem.

Idąc dalej tym tropem, komercyjne programy tłumaczące radzą sobie względnie dobrze z szykiem zdania czy rozpoznaniem fleksji, natomiast automatyczny dobór ekwiwalentu pod względem stylistycznym, czy znaczeniowym pozostawia jeszcze wiele do życzenia. Wsparciem dla algorytmów maszynowych ma stać się więc zestaw wskaźników wartościowania tekstu. Wprowadzone zakresy wartości tych wskaźników, opracowane wcześniej na próbkach tekstów (lub korpusach tekstowych różnych rodzajów tekstów) będą stanowiły podstawę wyboru przez program tłumaczący odpowiedniego ekwiwalentu.

Podsumowując wyniki badań prowadzonych przez autora, na obecnym etapie można założyć, iż podstawowy zestaw wskaźników wartościowania tekstu pozwalający w mechaniczny sposób przydzielić przez algorytm tłumacza maszynowego odpowiedni ekwiwalent, może składać się z 24 parametrów (indeksów), podzielonych na 4 grupy tematyczne, obecnie określane jako: a) układ czasoprzestrzenny; b) intensywność oddziaływania; c) stan i jakość i d) wyrażane relacje. Oprócz nich wstępna analiza statystyczna tekstu przed zasadniczym procesem translacyjnym może pozwolić np. na wstępne rozpoznanie stylistyki tekstu. Poniżej w tabeli 1 przedstawiono zestawienie wartości częstości użycia wyrazów z początku list frekwencyjnych zróżnicowanych stylistycznie tekstów¹:

Dane te nie są jeszcze w pełni jednoznaczne, choć różnice pomiędzy tekstami prasowymi i językiem literackim a prawnym językiem specjalistycznym, szczególnie w pierwszych częściach list frekwencyjnych są powtarzalne i zauważalne. Język ogólny charakteryzuje się jednak częstym użyciem spójników, wykrzykników i modulantów. Uaktywnienie w programie analizującym opcji pomijania na liście frekwencyjnej spój-

¹ Wszystkie analizy frekwencyjne i statystyczne wykonano autorskim programem „Pan-text” 2.0. Cytowane dane pochodzą z raportów końcowych generowanych po przeprowadzeniu analizy danego tekstu.

ników i innych niesamodzielnych części mowy daje rezultaty, które można uznać za bardziej miarodajne i różnicujące²:

Tabela 1.

rodzaj tekstu	% wyrazów, licząc od początku listy frekwencyjnej: ²				
	10	20	30	40	50
blog znawcy cygar –	47,57%	60,52%	68,80%	75,20%	79,35%
B.Prus „Kamizelka” –	50,48%	63,85%	72,22%	78,84%	82,36%
B.Prus „Grzechy dzieciństwa”	63,48%	74,75%	81,18%	85,59%	88,99%
artykuł prasowy 1 –	48,20%	61,61%	69,96%	76,98%	80,83%
artykuł prasowy 2 –	38,67%	50,58%	60,96%	66,52%	72,15%
artykuł prasowy 3 –	38,39%	51,06%	58,99%	64,89%	70,79%
artykuł naukowy – medycyna	54,51%	68,55%	76,52%	82,06%	86,19%
referat z językoznawstwa –	46,84%	60,64%	69,28%	76,92%	80,88%
ustawa o bankowości –	77,78%	87,47%	92,43%	95,23%	96,95%
ustawa o telekomunikacji –	72,88%	84,33%	90,09%	93,43%	95,60%
ustawa o oświacie –	71,14%	83,06%	89,00%	92,68%	95,10%

Tabela 2.

rodzaj tekstu	% wyrazów, licząc od początku listy frekwencyjnej,					
	10	20	30	40	50	odrzucono
blog znawcy cygar -	21,67%	30,33%	37,45%	41,07%	44,68%	37,51%
B.Prus „Kamizelka” –	19,85%	28,10%	34,27%	38,07%	41,18%	43,35%
B.Prus „Grzechy dzieciństwa”	26,46%	35,11%	40,45%	44,64%	47,39%	42,20%
artykuł prasowy 1 –	23,85%	32,38%	38,96%	43,33%	46,62%	36,87%
artykuł prasowy 2 –	20,26%	30,26%	36,84%	41,89%	46,86%	28,22%
artykuł prasowy 3 –	24,66%	34,81%	40,04%	45,26%	50,48%	23,40%
artykuł naukowy – medycyna	35,17%	45,31%	51,4 %	56,30%	59,35%	29,55%
referat z językoznawstwa –	28,62%	39,88%	46,76%	52,64%	56,08%	26,64%
ustawa o bankowości –	52,58%	60,56%	64,89%	67,32%	68,84%	28,43%
ustawa o telekomunikacji –	50,23%	60,02%	65,04%	68,02%	69,39%	25,95%
ustawa o oświacie –	47,66%	57,45%	62,54%	65,75%	67,93%	27,67%

² Ubocznym spostrzeżeniem przy prowadzeniu badań statystycznych jest to, iż opierając się na przedstawionych w tabeli 2 wartościach można rozstrzygać, które teksty traktować jako specjalistyczne, a które, jako pisane językiem ogólnym, co ma swoje przełożenie na finansowe rozstrzygnięcia na rynku tłumaczeniowym.

³ W nagłówku tabeli występują progi procentowe (10, 20, 30, 40, 50), które wskazują procentowy udział jednostek wyrazowych w ogólnej liczbie wszystkich wyrazów w analizowanym tekście (ilościowo). Wartości procentowe wypełniające tabelę to z kolei udział tych jednostek w całym tekście,

Wyliczenie przedziałów wartości charakterystycznych w oparciu o analizę większej grupy reprezentatywnych tekstów (porównywalnych objętościowo korpusach tekstów) stanowi jeden z elementów wskazujący algorytmowi maszynowemu optymalną i pożądaną ścieżkę wyboru ekwiwalentu.

Interpretując wartości podane w powyższej tabeli, można przyjąć, że teksty pisane w języku ogólnym, utwory literackie (proza) oraz część artykułów prasowych pisane są w stosunkowo podobnej manierze językowej. Charakteryzuje je stosunkowo duża powtarzalność wyrazów (i w związku z tym długa lista frekwencyjna) – pierwsze 10% wyrazów na liście frekwencyjnej stanowi ca 20–26% całej użytej leksyki, za to 36–45% tych tekstów stanowią wyrazy niesamodzielne. Z kolei teksty, które można uznać za tematycznie ukierunkowane (w domyśle specjalistyczne) ukazują pewną regułę jeśli chodzi o pierwsze 10% wyrazów na liście frekwencyjnej, które stanowią 50–55% całej użytej leksyki, a tylko 22–28% tych tekstów stanowią wyrazy niesamodzielne.

Ciekawym przykładem do interpretacji jest tekst prasowy nr 3, dla którego wskaźnik użycia pierwszych 10% wyrazów na liście frekwencyjnej (tj. 24,66%) plasuje go w grupie tekstów języka ogólnego. Jeśli porównać kolejne wartości wskaźników użycia dla 20%–50% wyrazów z listy frekwencyjnej, to wartości te zbliżają badany tekst do stylistyki tekstów specjalistycznych. Wskazuje na to również końcowy procent odrzuconych wyrazów niesamodzielnych – 23,40%.⁴ Wskaźniki te odzwierciedlają faktyczną budowę artykułu, który poświęcony jest walucie – polskiemu złotemu przed denominacją, jednak pierwsza część artykułu to wspomnienia autora artykułu z czasów liceum, kiedy *za złotówki można było co najwyżej kupić ocet w sklepie, natomiast wszelki handel rozliczany w dolarach kwitł w szkolnym męskim klozecie*. Druga część artykułu przedstawia więcej danych faktograficznych i jest poświęcona jednemu tematowi – legalnym i nielegalnym formom wymiany walut. Ta monotematyczność znajduje swoje odzwierciedlenie w strukturze leksyki i jej opisie parametrycznym, co pokazuje możliwości rozpoznania przez algorytm maszynowy zmiany stylu i konwencji w różnych partiach badanego tekstu.

⁴ Wg raportu programu „Pantext” pełny rozkład wartości dla „artykułu prasowego nr 3” wygląda następująco:

Pierwsze 10% wyrazów występuje na liście 255 razy, co daje 24.66%; pierwsze 20% – 360 razy, tj. 34.82%; pierwsze 30% – 414 razy, tj. 40.04%; 40% – 468 razy, tj. 45.26% (odtąd przyrost nowej leksyki nie maleje); 50% – 522 razy, tj. 50.48%; 60% – 576 razy, tj. 55.71%; 70% – 630 razy, tj. 60.93%; 80% – 684 razy, tj. 66.15%; 90% – 738 razy, co daje 71.37%. Po analizie 100% wyrazów na liście wyrazy występują 792 razy, co daje 76.60%, a włączone filtry tekstowe usunęły z listy 242 wyraz/ów, tj. 23.40 %.

Badanie frekwencyjne tekstu znalazło praktyczne zastosowanie już wiele lat temu. Prawa Zipfa⁵ w uogólnieniu odnoszą się do określenia szeregu prawidłowości językowych o charakterze kategorialnym i statystycznym, opisanych przez Zipfa za pomocą modeli funkcyjnych. W szczególności, Zipf zbadał związek pomiędzy:

- częstością wyrazów a ich pozycją na liście rangowej;
- częstością wyrazów a ich długością;
- częstością wyrazów a liczbą ich znaczeń;
- częstością wyrazów a ich wiekiem i pochodzeniem.

W literaturze lingwistycznej pojęcie „prawa Zipfa” kojarzone jest najczęściej tylko z pierwszą zależnością, opartą na powszechnie znanej prawidłowości, zgodnie z którą iloczyn rang i częstości słów z listy frekwencyjnej jest wartością stałą. W uproszczeniu prawo zakładało m.in., że chociaż pełny słownik jakiegokolwiek języka zawiera setki tysięcy słów, to na tysiąc słów najbardziej używanych, tzn. tych, które zajmują w słowniku częstościowym pierwsze tysiąc miejsc przypada około 80% tekstu (Lewin 28). Jest to bardzo istotny fakt z punktu widzenia tworzenia słowników frekwencyjnych i baz do przekładu maszynowego.

Kontynuując wątek list frekwencyjnych i baz tekstowych, wydawnictwa wprowadzające aktualnie na rynek nowe (lub aktualizowane) słowniki coraz dobitniej podkreślają, iż baza językowa w tych kompendiach została zaktualizowana i zweryfikowana przy pomocy korpusu językowego. Można pozytywnie odnosić się do tego typu chwytów marketingowych, gdyż zbadanie częstotliwości występowania poszczególnych wyrazów ma szczególne znaczenie choćby w procesie tworzenia słowników dydaktycznych, ponieważ pozwala wyodrębnić słownictwo podstawowe i/lub często stosowane, wprowadzane na początku procesu dydaktycznego, oraz wyrazy (wyrażenia) rzadziej stosowane, które w związku z tym można uwzględniać w późniejszych etapach nauki. Obliczenie częstości wyrazów stało się więc jednym z najbardziej powszechnie wykorzystywanych narzędzi lingwistyki korpusowej.

Mianem korpusu można określić zbiór wytworów językowych, które zostały wybrane i uporządkowane według wyraźnych kryteriów, których zadaniem jest odwzorowanie jakiegoś języka. Do podstawowych kryteriów można zaliczyć (typologia por. Waliński):

1. Ilość – powinna być wystarczająca do przeprowadzenia miarodajnych badań; można przyjąć, iż przeciętny słownik zawiera około 10.000 określeń, średnia powtarzalność wyrazów w tekstach przytaczanych w niniejszym artykule to około 7, a zweryfikować znaczenie danego pojęcia można przy przynajmniej 20-krotnym wystąpieniu;

⁵ Por. Lewin 30–32.

- z tak przyjętych założeń wynika iloczyn, wskazujący iż korpus tekstowy dla słownika z 10.000 pojęć powinien zawierać jako niezbędne minimum 1.400.000 wyrazów.
2. Reprezentatywność – określenie to odnosi się do różnorodności języka, jaki powinien być reprezentowany w korpusie. Podstawowym celem tworzenia korpusu powinno być jak najbardziej odwzorowanie interesującego nas obszaru językowego w odpowiednich, naturalnych proporcjach, uwzględniających teksty oficjalne, popularno-naukowe, specjalistyczne, dydaktyczne oraz zapisy rozmów ustnych.
 3. Jakość i autentyczność, rozumiana jako kategoria polegająca na jak najwierniejszym odtworzeniu naturalnej komunikacji językowej. W związku z tym postulatem zebrane teksty nie powinny być w żaden sposób wstępnie modyfikowane (zmiana szyku, stylistyki, nacechowania emocjonalnego) w celu zachowania oryginalnych intencji nadawców tych komunikatów, gdyż w ten sposób można analizować aktualne tendencje językowe już na etapie procesów myślowych.
 4. Systematyzacja i unifikacja – zakłada zbieranie zasobów językowych w określonym formacie kodowania znaków (np. ASCII czy Unicode) oraz przyjmowanie wyraźnie oddzielonych znaczników, które można w każdej chwili odseparować od samego tekstu. Postuluje się przy tym wypracowanie pewnych symboli i oznaczeń informatycznych wspólnych dla wszystkich powstających korpusów.⁶ Ważnym elementem badań jest wzajemna kompatybilność tekstów zapisywanych w popularnych edytorach tekstowych i powszechnie dostępnych formatach i analiz generowanych przez programy do analiz.
 5. Udokumentowanie oznacza pełne i dokładne udokumentowanie zebranych w korpusie danych językowych (np. gramatycznych, funkcjonalnych czy etymologicznych), które są najczęściej przechowywane rozdzielnie od korpusu w formie bazy danych.
 6. Format elektroniczny – ten postulat jest oczywisty, ponieważ zakłada możliwość przetwarzania zebranych tekstów za pomocą komputera.
 7. Skończona wielkość – postulat ten zakłada określenie na początku projektu docelowej wielkości budowanego korpusu, odpowiednio do docelowych zastosowań. W momencie osiągnięcia zamierzonego rozmiaru powinien on zostać zamknięty, a jego wielkość nie powinna ulegać zmianie, co nie wyklucza włączenia zebranych zasobów językowych w przeszłości do innego korpusu.

⁶ Program „Pantext” rozpoznaje naniesione w tekstach źródłowych odpowiednie znaczniki, służące np. do miejscowej graficznej wizualizacji tekstu. Inne znaczniki mogą służyć do oznaczenia kategorii gramatycznych danego pojęcia czy poziomu rejestru stylistycznego. Podstawowym formatem tekstu, akceptowanym przez program „Pantext” jest dokument tekstowy (*.txt). W tym samym formacie generowane są raporty statystyk i pracy analizatora.

Korpus tekstów musi być odpowiednio zrównoważony gatunkowo, chronologicznie, stylowo, terytorialnie i pod innymi względami, np. ze względu na wiek i płeć autorów. To właśnie założona uprzednio struktura oraz rodzaj wyszukiwarki różni korpusy naukowe od innych wielkich zbiorów tekstów, choćby internetowych archiwów gazet codziennych bądź ogólnych zasobów sieci.

Powyższe rozważania łączy wizja nowoczesnej leksykografii. Obecnie podstawą wszelkiej działalności wydawniczej jest jak najlepiej opracowana baza danych. Mikrostruktura takich baz, a więc budowa każdego rekordu bazy, zawierającego praktycznie wszystkie funkcjonujące w literaturze parametry, sprowadzi słownik w formie książkowej do dobranego tematycznie wydruku z bazy, a słownik elektroniczny – do interfejsu lub witryny internetowej, umożliwiającej dostęp do wykupionych z góry opcji dostępu. Ta sama baza danych posłuży również jako podstawa działania translatora maszynowego, a więc jedna baza stworzona według wszelkich zasad leksykografii może znaleźć kilka równoległych zastosowań. Wg J.Lukszyna i W.Zmarzer, a także autora parametry mikrostruktury mogą być pogrupowane na 12 zasadniczych typów: *rejestracyjne* (numer hasła, źródło, komentarz, data rejestracji), *formalne* (ortografia, transkrypcja, część mowy, warianty gramatyczne, skróty), *etymologiczne* (język źródłowy, język pośrednik, formy paralelne), *leksykalne* (ugrupowanie tematyczne, typ terminu, rejestr stylistyczny), *interpretacyjne* (różne typy definicji; def.predykatywna, skrócona def.intensjonalna, pełna def. intensjonalna, realna), *asocjacyjne* (synonimy, antonimy, homonimy, termin nadrzędny, podrzędny, pojęcia skojarzeniowe, pojęcia powiązane 4 rodzajami relacji semantycznych), *pragmatyczne* (neologizmy, terminy autorskie, terminy standardowe), *ilustracyjne* (diagramy, rysunki, wykresy), *graficzne* (liternictwo, symbole, wyróżnienia tekstowe), *ekwiwalencyjne* (dla odpowiedników w językach obcych), *użytkowe* (kolokacje: rzeczownikowe, czasownikowe, przymiotnikowe, frazeologizmy, a także teksty standardowe i korpusy tekstowe), *klasyfikacyjne* (określające położenie terminu w systemie językowym). Do każdego ekwiwalentu należy dodać jeden parametr zawierający informacyjny zapis różnych odcieni znaczeniowych, sygnalizowanych w niniejszym artykule. Całość, przy założeniu, iż ekwiwalenty będą opracowane dla 6 języków obcych, składa się na blisko 60 parametrów – elementów opisowych jednego rekordu. Dostosowanie bazy danych leksykograficznych do opisu modalności jednostek wyrazowych powoduje dodanie dodatkowych 24 parametrów (Lukszyn–Zmarzer 136, Karpiński „Zarys” 111).

Podsumowując powyższe rozważania warto wspomnieć, iż analiza frekwencyjno-terminologiczna danego korpusu tekstowego stanowi coraz powszechniej wykorzystywane narzędzie terminologiczne. Dzięki spisom wyrazów występujących w zbiorze tekstu wraz z przypisaną do każdego z nich częstotliwością występowania, można określić

częstotliwość poszczególnych użyć i wnioskować istnienie określonych reguł językowych w danych językach specjalistycznych. Listy frekwencyjne znajdują również zastosowanie przy tworzeniu słowników terminologicznych, mających za zadanie rejestrować dynamiczne zmiany w systemie terminologicznym. Na ich podstawie można ustalić udokumentowaną potrzebą zawodową normę zapożyczeń, skojarzyć zebrany korpus tekstowy z prototypem terminologicznym, wnioskować wpływ odpowiednich języków światowych na terminologię danej dziedziny czy też określić preferencje gramatyczne w konstruowaniu komunikatu w danym języku specjalistycznym w stosunku do norm danego języka narodowego. Na koniec wreszcie, dokładna analiza statystyczna każdego tekstu może dostarczyć podstawowych informacji (wskaźników liczbowych), które algorytm translatora maszynowego będzie mógł zastosować w procesie tłumaczenia maszynowego.

Bibliografia

- Hetmański M. *Umysł a maszyny. Krytyka obliczeniowej teorii umysłu*. Lublin: UMCS, 2000.
- Karpiński Ł. „Aby zrozumieć... – mechanizmy dyskursu specjalistycznego.” *Linguodactica*, t.X, Białystok: UwB WF, 2006. 69–82.
- . *Wybrane założenia komputerowej analizy tekstów i gromadzenia danych*. Warszawa: KJS UW, 2009. 9–23.
- . *Zarys leksykografii terminologicznej*, Warszawa: KJS UW, 2008.
- Lewin J. „Znaki, język, matematyka”. *Język, matematyka, cybernetyka*. Lewin J., Gastiew J., Rozanow J., eds. Warszawa: PWN, 1967. 7–57.
- Lukszyn J. Zmarzer W. *Teoretyczne podstawy terminologii*. Warszawa: WLSiFW UW, 2001.
- Mańczak W. *Problemy językoznawstwa ogólnego*. Wrocław, 1996
- Mikołajczuk A. „O komunikacji zawodowej.” *Praktyczna stylistyka. Komunikacja międzyludzka*. E.Bańkowska, A.Mikołajczuk, Warszawa: Książka i Wiedza, 2003.
- Nęcki Z., eds. Kraków: Antykwa, 2000.
- Pawłowski A. *Leksyka w lingwistyce kwantytatywnej i formalnej – przykład badań modelowych*. 28 grudnia 2008 <www.lingwistyka.uni.wroc.pl/~pawlowski/>
- Waliński J. „Typologia korpusów oraz warsztat informatyczny lingwistyki korpusowej.” B.Lewandowska-Tomaszczyk, ed, *Podstawy językoznawstwa korpusowego*, 2005. 27–41.

Komentarz edytorski – na materiale *Odprawy posłów greckich* Jana Kochanowskiego

Justyna Mieczkowska
Uniwersytet Szczeciński

Abstract

This article attempts to undertake one of the many issues of the contemporary editing in Poland, namely incorporating an editorial comment into a literary work. It focuses on the content-related aspects, including the issue of formulating explanations in terms of structure and language. For this purpose, the present author has used publications within editing theory (beginning with the earliest, pre-war programmes by Wilhelm Bruchnalski and Juliusz Kleiner). They make a point of departure for the attempt to unify the commenting conventions in literary works as regards the publications of B type. The final part aims to present the principles that should be taken into consideration by every editor-researcher – as argued by the present author. Remarks on the “model” comment are topped by the examples of explanatory notes that such texts as *Odprawa posłów greckich* by Jan Kochanowski should include. An Old Polish literary work has been selected on purpose, on the grounds that publishing old works constitutes a far greater challenge for a publisher than editing a contemporary work.

Keywords: editing, editorial comment, explanatory notes, Old Polish literature, Kochanowski

Abstrakt

Artykuł ten jest próbą zmierzenia się z jednym spośród wielu problemów dzisiejszego edytorstwa w Polsce, jakim jest przygotowanie komentarza do wybranych miejsc utworu

literackiego. Podejmuje on zagadnienie wartości merytorycznej komentarza, a więc tego, co powinien on w sobie zawierać, nie pomijając także kwestii formułowania objaśnień pod względem struktury i kształtu językowego. W tym celu autorka sięga po wybrane opracowania z zakresu teorii edytorstwa (rozpoczynając od najwcześniejszych, przedwojennych programów, autorstwa Wilhelma Bruchnalskiego i Juliusza Kleintera). Stają się one punktem wyjścia dla próby ujednoczenia zasad komentowania dzieł literackich w zakresie wydań typu B. W ostatniej części dyskursu przedstawione zostały zasady, jakimi według autorki kierować się powinien współcześnie każdy badacz-edytor, a rozważania na temat „wzorcowego” komentarza wieńczą przykłady objaśnień, jakimi opatrzyć winno się tekst taki jak *Odprawa posłów greckich* Jana Kochanowskiego. Utwór staropolski został wybrany celowo, gdyż niewątpliwie wydawanie dzieł dawnych jest dla każdego wydawcy dużo większym wyzwaniem niż przygotowanie edycji utworu współczesnego.

Słowa klucze: edytorstwo, komentarz, objaśnienie, literatura staropolska, Kochanowski

Poruszony w tym szkicu problem edytorski, jakim jest przygotowanie komentarza, wydać się może zagadnieniem, które nie powinno sprawić problemu doświadczonemu badaczowi – oczywisty bowiem wydaje się fakt, że musi on być poprawnie sformułowany i, co najważniejsze, funkcjonalny wobec tekstu, który objaśnia. Jak pokazują jednak poszczególne edycje, zwłaszcza tekstów dawnych, wielu wydawców w odmienny sposób rozumienie ową **funkcjonalność i poprawność**. Czym więc należy się kierować, aby utwór literacki przybliżyć czytelnikowi za pomocą komentarza, a nie wręcz przeciwnie – odsunąć go od dotarcia do jego sensu? Nie brak w literaturze przykładów, gdy komentarz zamiast rozjaśniać sens utworu, tylko komplikuje jego odbiór. Zdarzają się też sytuacje, kiedy objaśnienie pojawia się zupełnie bez potrzeby lub, wręcz przeciwnie, brak go w miejscu szczególnie niejasnym dla przeciętnego czytelnika. Należy więc postawić sobie pierwsze pytanie:

1. Jakie zagadnienia powinien obejmować swym zakresem komentarz?

Znane są już przedwojenne próby określenia zadań i zakresu komentarzy, podjęte przez Wilhelma Bruchnalskiego i Juliusza Kleintera.

Dla Bruchnalskiego komentarz jest pewnego rodzaju dopełnieniem wstępu, zawiera informacje, które nie mogły być zawarte we wprowadzeniu do danego dzieła. W związku z tym komentarz powinien:

1. objaśnić słowa, frazy, zdania pod względem znaczenia i formy gramatycznej;
2. scharakteryzować styl ze względu na artyzm lub cechy wyróżniające, na porównania, na figury i tropy (np. peryfrazy);
3. wytłumaczyć nazwy osób (podać ich brzmienie oryginalne) i miejscowości, zdarzenia i fakty historyczne, zwyczaje, obyczaje i w ogóle tzw. realia;
4. podać, to się okaże konieczne, związek jednego ustępu z drugim i ułatwić zrozumienie myśli niejasnych;
5. wskazać powinowactwo i pokrewieństwo między szczegółami pewnego utworu a innymi utworami poety – zestawić tzw. paralele;
6. uwzględnić z możliwą treściowością zależność poety od źródeł;
7. opatrzyć tekst w szczegółowe a konieczne przypiski historycznoliterackie;
8. zaznaczyć zmiany dokonane w tekście, po ich uzasadnieniu ich odsyłając do wariantów;
9. zwracać uwagę w miejscach ważniejszych na warianty krótką notatką: p.w. (= patrz warianty) (145–146).

Choć założenia Bruchnalskiego odnoszą się do edycji dzieł konkretnego poety, w tym wypadku Mickiewicza, wydaje się, że można je potraktować jako pewną propozycję programową, możliwą do zastosowania także do tekstów literackich innego autorstwa. Nie sposób nie zauważyć, że zakres, jakiego dotyczy tego typu komentarz, jest niezwykle szeroki – niewątpliwie znacznie wykracza poza podstawową problematykę, której objaśnienie byłoby niezbędne dla zrozumienia tekstu przez czytelnika. Jak słusznie zaznacza Górski: „Bezsprzecznie wartość dydaktyczna takiego komentarza jest bardzo duża, ale trudno nie stwierdzić, że pod jego ciężarem dzieło samo ginie i staje się tylko okazją do popisu erudycji komentatora” (276).

Co może intrygować współczesnego wydawcę, który chciałby opracowywać przygotowywaną przez siebie edycję w oparciu o założenia Bruchnalskiego? Na szczególną uwagę zasługuje wyznaczone przez badacza zadanie charakterystyki stylu i cech wyróżniających dany utwór. Wydaje się bowiem, że jest to zagadnienie na tyle obszerne, iż powinno stać się fragmentem osobnych opracowań albo, w miarę możliwości, winno zostać poruszone przez wydawcę we wstępie, poprzedzającym daną edycję. Nie jest to też kwestia, której objaśnienie jest niezbędne, aby odbiorca mógł zrozumieć utwór. Co ciekawe, trudno też jednoznacznie stwierdzić, czym dla Bruchnalskiego są „przypiski

historycznoliterackie.” Biorąc zaś pod uwagę zaznaczanie zmian dokonanych w tekście lub wskazywanie wariantów, współcześnie zamieszcza się je zwykle w aparacie krytycznym.

Warto przyjrzeć się także drugiemu przedwojennemu programowi komentarza, sformułowanemu przez redaktora *Dzieł wszystkich Juliusza Słowackiego* (Górski 276–277)¹. W jaki sposób rozstrzyga to zagadnienie ów badacz? Kleiner wskazuje, że komentarze zawarte we wspomnianej edycji (przy zastrzeżeniu, że są „zwięzłe i jasne”) zawierają:

- elementy krytyki tekstu (jeśli w pełni nie zostały uwzględnione we wstępie), ze szczególnym uwzględnieniem poprawek;
- objaśnienie trudniejszych wyrazów, głównie archaizmów, wyrazów obcych, mniej popularnych imion własnych;
- „aluzje do stosunków i osób współczesnych”;
- związek pewnych fragmentów, wyrażeń, z innymi utworami poety oraz z jego twórczością pamiętnikarską a także z listami oraz twórczością innych autorów;
- znaczenie niezrozumiałych ustępów;
- „ważniejsze zagadnienia estetyczne”.

Uwagi co do propozycji Kleinera nasuwają się natychmiast, jeśli chodzi o ostatnie z wymienionych punktów. Jednak badacz przezornie zastrzega, że w przypadku dwóch ostatnich zagadnień objaśniać należy jedynie rzeczy najważniejsze, gdyż „wydanie ma ułatwiać lekturę, lecz nie wyręczać myśli czytelnika” (Górski 276–277). Niewątpliwie w ten sposób wydawca znacznie zbliża się do współczesnego spojrzenia na zagadnienie komentarza. O ile dziś w objaśnieniach raczej nie uwzględnia się kwestii estetycznych czy kwestii związanych z krytyką tekstu (notuje się je w aparacie krytycznym), o tyle pozostałe kategorie są w objaśnieniach do wydań dzieł literackich uwzględniane dość szczegółowo.

Z przytoczonych powyżej przykładów wynika następujący wniosek – dyskusja nad objaśnieniami prowadzona w obrębie edytorstwa ma już bardzo długą tradycję, choć może niekiedy była to dyskusja pośrednia – wydawcy nie odnosili się do propozycji sformułowanych równoległe przez innych badaczy, lecz przygotowywali swe własne, autorskie programy, w ten sposób utrudniając stworzenie jednoznacznych i uniwersalnych wytycznych.

Wkraczając w krąg współczesnego edytorstwa jako punkt wyjścia warto potraktować rozważania Konrada Górskiego, który w swej książce pt. *Tekstologia i edytorstwo dzieł literackich* poświęcił kwestii komentarza osobny rozdział, tym samym traktując go jako odrębny i jeden z najważniejszych problemów dzisiejszego edytorstwa. Za najważniejsze zadanie każdego komentarza przyjmuje autor jego „przystosowanie do po-

¹ Ze względu na brak dostępu do wydania lwowskiego, korzystam z wersji cytowanej przez K. Górskiego.

trzeb odbiorcy”, zwłaszcza, że celem każdego komentarza jest „udostępnienie czytelnikowi zawartego w tekście sensu” (273). Istotne jest więc to, by przygotowując wydanie (zależnie od jego typu – A, B czy C) sformułować na wstępie założenia mające ustalić zamierzoną grupę odbiorców – inaczej przecież komentować będziemy tekst przeznaczony dla uczniów szkół podstawowych czy ponadpodstawowych, inaczej zaś ten, który trafić ma na przykład w krąg środowiska akademickiego czy też posłużyć ma za punkt wyjścia dla historyków literatury itp.

Autor *Tekstologii* formułuje postulaty dotyczące zawartości komentarza. W ujęciu tego badacza komentarz powinien:

- wyjaśniać te zjawiska językowe, które ze względu na pewne cechy (archaizmy, regionalizmy, etc.) mogą wywołać niezrozumienie lub niewłaściwe rozumienie tekstu przez odbiorcę. Mogą to być elementy różnorodne: pojedyncze wyrazy, frazeologia, a nawet interpunkcja;
- przekazywać informacje na temat wydarzeń i postaci historycznych, postaci mitologicznych, literackich;
- wyjaśniać nazwy geograficzne oraz terminologię specjalną;
- tłumaczyć zawarte w tekście odwołania do postaci i zdarzeń historycznych oraz innych utworów literackich;
- wyjaśniać te miejsca tekstu, które bez znajomości problematyki specjalnej mogą być niezrozumiałe dla czytelnika. Znajomość pewnego zakresu terminologii zależy bowiem od indywidualnej kompetencji i wiedzy odbiorcy (278–279).

Wszystkie wysunięte w dalszej części niniejszego artykułu postulaty przyjmują za punkt wyjścia propozycję Górskiego przy założeniu, że będą to wytyczne ukierunkowane przede wszystkim na wydanie typu B. Uznałam bowiem propozycję tego autora za najbardziej bliską możliwości stworzenia modelowego komentarza (choć funkcjonuje współcześnie kilka innych wariantów, przygotowanych między innymi przez wydawców serii „Biblioteka Pisarzy Staropolskich” czy też przez Romana Lotha w jego książce *Podstawowe pojęcia i problemy tekstologii i edytorstwa naukowego*). Należy więc teraz postawić sobie kolejne pytanie:

2. Jak tworzyć komentarz?

Kiedy wydawca wie już, co chce objaśnić, powinien zastanowić się, jaki system pracy przyjmą w zamkniętym cyklu, jakim jest tworzenie komentarza do danego utworu. Zdaniem Górskiego redagujący komentarze powinien: „1. dotrzeć do źródeł, z których będzie mógł

zaczepnąć potrzebne informacje; 2. nieustannie kontrolować poprawność objaśnienia przy pomocy kontekstu” (278). Pokazuje on jednocześnie coś bardzo ważnego – badacze nie powinni zbyt ufać swej intuicji, a ich zadaniem jest znaleźć potwierdzenie swych przypuszczeń w źródłach takich jak: słowniki, encyklopedie, książki specjalistyczne etc.

Niekiedy bywa tak, że edytor opiera się na rzetelnych źródłach, a mimo to tworzone przez niego objaśnienia są niepełne, zdarza się także, iż w niektórych miejscach zupełnie ich brak. Ten stan rzeczy wynikać może z niewiedzy edytora (choć nie powinien on wówczas tego faktu przemilczeć), ale i – co zaskakujące – z jego nieświadomości. W tym kontekście rolę komentarza w dotarciu do sensu utworu zobrazował w swojej pracy na temat *Dafnidy* Twardowskiego Piotr Urbański. Analizując opowiadany w *Dafnidzie* epizod spotkania Odysa z Syrenami, ów autor zwraca uwagę na ważną modyfikację, dokonaną przez Twardowskiego. W utworze tym przywiązany do masztu Odys ma uszy zatkałe woskiem (Homerowy Odys nakazał towarzyszom, aby go związali; chciał jednak usłyszeć śpiew Syren, więc w przeciwieństwie do załogi, nie zatkał sobie uszu). Jak więc mógł usłyszeć pieśń Syren? Uznając dokonane przez Twardowskiego zmiany za zabieg celowy, badacz w poszukiwaniu źródeł dociera do mowy św. Bazylego Wielkiego (*Ad adolescentes – Do młodzieńców, o pożytku z czytania pism pogańskich*). Jej analiza oraz wgląd w pisma innych Ojców Kościoła, pozwalają sformułować wniosek, że wosk nie miał zamykać Odysowi uszu na wszystko, co usłyszy, lecz pełnił funkcję oczyszczania mądrości, przekazywanej przez Syreny i wydobywania z niej najcenniejszych wartości. To dzięki temu Odys potrafi zwalczyć pokusę i podjąć właściwą decyzję. W procesie poznania najważniejszą rolę pełni słuch, wosk zaś to symbol Słowa Bożego, które chroni bohatera przed pokusą (Urbański 170–177). W takiej sytuacji nie trudno o wniosek, że bez komentarza sformułowanego przez tego badacza nasze rozumienie *Dafnidy* byłoby niepełne.

W literaturze wskazówek dotyczących procesu przygotowania komentarzy do tekstu jest niestety niewiele. Być może, z pozoru, sprawa ta wydaje się błaha, jednak ilość błędów popełnionych przez edytorów, luźna interpretacja ustępów utworu, często w zupełnym oderwaniu od kontekstu, świadczy o tym, że zagadnienie to jest poruszane przez badaczy niestety zbyt rzadko. Odpowiedzialność za wskazanie niewłaściwej interpretacji ponosić winna osoba, która pod redakcją się podpisuje; czytelnik bowiem, sięgając po dany egzemplarz jest zazwyczaj ufny, że został on opracowany w sposób rzetelny.

Odwieczny dylemat każdego edytora – opatrywać tekst objaśnieniami czy też zadbać tylko o odtworzenie jego postaci pierwotnej, oczyszczonej z wszelkich błędów, wydaje się znacznie łatwiejszy do rozwiązania, jeśli wziąć pod uwagę zakres odbiorczy wydania. Tekst, w którym pojawiają się komentarze do trudniejszych partii tekstu, zyskuje adres uniwersal-

ny, może sięgnąć do niego każdy. Nieobjaśnione dzieło dotrze do grupy osób, dla których jest cennym materiałem do badań językowych, historycznych etc. Zadać sobie należy jednak pytanie czy wtedy nie warto sięgnąć do oryginału lub najwcześniejszej zachowanej jego kopii?

Jakie zaś są oczekiwania wobec komentarzy do danego tekstu? Powinny one odpowiadać „na kwestionariusz pytań, wywoływanych przez dany tekst” (Krzywy 121). Nie można go w żaden sposób przewidzieć, a jedynie intuicyjnie określić jego zakres. Przekonująca wydaje się propozycja Romana Krzywego, aby ujawniać podobieństwa z utworami wcześniejszymi (tego samego lub innego autorstwa) jednak z pewnym zastrzeżeniem – tylko wtedy, jeśli ma to znaczenie dla wymowy danego tekstu, kiedy odwołanie jest odniesieniem celowym. Wskazywanie przypadkowej zbieżności wydaje się nie mieć żadnego celu, odrywa bowiem czytelnika od właściwej interpretacji tekstu.

Pamiętać należy o tym, że niewłaściwe objaśnienie przez wydawcę jakiegoś wyrazu czy frazy wpływa czasem na zmianę znaczenia nie tylko fragmentu utworu, ale i całego dzieła. Słusznie proponuje Krzywy, aby w miejscach szczególnie niejednoznacznych informować czytelnika o tym, że jest to jedynie tłumaczenie prawdopodobne, albo też podawać różne sensory danego wyrazu czy wyrażenia. Niekiedy wydawca musi być tym, kto interpretuje, proponuje określone rozumienie utworu (132). Edytor powinien także zdecydować, w którym miejscu utworu należy objaśniać poszczególne słowa, a kiedy całą frazę, której rozbitcie może znacznie komplikować właściwy odbiór tekstu.

W tym miejscu warto podsumować dotychczasowe rozważania i wskazać najważniejsze postulaty, jakimi winien kierować się każdy edytor, pracujący nad komentarzem:

1. Podjęcie decyzji, do kogo dany komentarz jest adresowany.
2. Ustalenie co chcę/powiniem objaśnić, by przybliżyć tekst odbiorcy.
3. Dotarcie do źródeł, w oparciu o które przygotowuję komentarz.
4. Uwzględnienie koniecznych kontekstów (np. historycznoliteracki).
5. Dbanie o to, by komentarz był jasny i precyzyjny.

Od tego miejsca już tylko krok do kolejnego pytania:

3. Jak powinien wyglądać wzorcowy komentarz?

Niewątpliwie jest to pytanie zbyt ogólne, a jednoznaczna odpowiedź jest niemożliwa. Nic dziwnego, zwłaszcza jeżeli weźmiemy pod uwagę to, że nawet jeśli wydawca wybierze określony typ wydania, które chce przygotować, musi pamiętać także o tym, jaki utwór

ma przed sobą. Kiedy sięga bowiem po tekst dawny, tekst zakorzeniony jeszcze w dobie staropolskiej, komentarze muszą być bardziej obszerne, a ogromne wyzwanie staje przede wszystkim w odniesieniu do kwestii językowych (ze względu na archaizmy, często dla danego czytelnika kompletnie niezrozumiałe lub odbiegające od znaczenia, które mogłyby im przypisać dziś).

Dla zilustrowania przedstawionych zagadnień, w dalszej części artykułu pojawi się kilka najbardziej problematycznych fragmentów *Odprawy posłów greckich*, które od dawna zaprzętają uwagę badaczy. Opatrzone zostaną one komentarzami, jak się wydaje, najbardziej przybliżającymi sens, który prawdopodobnie chciał nadać im Kochanowski.

Rozpocząć wypada od zastrzeżenia – komentarze, które zostaną tu przytoczone, to nie autorska, zupełnie nowa propozycja. Wybrałam metodę, która ma już ugruntowaną pozycję wśród edytorów wielu tekstów – podane komentarze są pewnym wyborem, dokonany każdorazowo pomiędzy istniejącymi już objaśnieniami do danych miejsc tragedii. Jednak w przypadku, gdy skomentowanie pewnego fragmentu wydaje się konieczne, a żadne ze źródeł nie wprowadza potrzebnych objaśnień, uzupełniam zbiór komentarzy własnymi uwagami. Pochodzenie komentarza zaznaczam po odnotowaniu poszczególnego objaśnienia, notując w nawiasie kwadratowym inicjały badacza².

Zakres, jaki według mnie powinien obejmować komentarz, ustaliłam w sposób następujący:

- wszelkie kwestie językowe, które z jakichkolwiek względów mogłyby utrudnić czytelnikowi pełne zrozumienie treści utworu (archaizmy, frazeologizmy, neologizmy, formy fleksyjne i składniowe etc.);

² Źródłem komentarzy stały się dla mnie przede wszystkim edycje *Odprawy* w opracowaniu Sinki [T.S.], Ulewicza [T.U.], Sokolskiego [J.S.] i Krzyżanowskiego [J.K.]. Ponadto opieram się także na opracowaniach badaczy, którzy zajmowali się analizą określonych miejsc utworu Kochanowskiego, szczególnie w zakresie similiów (co wydało się konieczne, ze względu na skromną liczbę komentarzy dotyczących zbieżności *Odprawy* z innymi utworami). Teksty, z których korzystam, to: T. Witczak, *Wokół pierwszej i ostatniej kwestii Antenora*. „Pamiętnik Teatralny”, RXXVI, 1978, z. 3 [T.W.]; J. Abramowska, J. Ziomek, *Łódź bukowa*. W: J. Ziomek, *Prace ostatnie*. Warszawa 1994. Pierwodruk: „Studia Polonistyczne” V, Poznań 1978 [J.A., J.Z.]. Słowniki, które służyły mi w zakresie objaśnień leksykalnych to *Słownik polszczyzny Jana Kochanowskiego*. Pod red. Mariana Kucały, Kraków (t. I – 1994, t. II – 1998, t. III – 2003, t. IV – 2008) [SPJK] i S. Reczek, *Podręczny słownik dawnej polszczyzny*. Wrocław 1968 [PSDP]. Jeśli przy danym objaśnieniu nie zostały wprowadzone inicjały żadnego spośród wymienionych tu badaczy, oznacza to, że dany komentarz nie pojawia się w źródłach, jest natomiast moją propozycją. W niektórych przypadkach łączę objaśnienia sformułowane przez kilku różnych autorów.

- nazwy własne oraz nazwy geograficzne;
 - wyjaśnienia lub interpretacje tych ustępów tekstu, które ze względu na swą niejednoznaczność mogą być niezrozumiałe dla czytelnika; komentarzem musiały zostać opatrzone szczególnie te wersy, które przez badaczy *Odprawy* objaśniane były w odmienny (niekiedy zupełnie sprzeczny) sposób – stąd istotna stała się próba sformułowania poprawnego komentarza do tych miejsc;
 - informacje na temat realiów, które wydają się niezbędne dla pełnego zrozumienia tekstu;
 - przenośnie poetyckie, oznaczające określone postaci mitologiczne;
 - aluzje do wydarzeń mitologicznych – tam, gdzie to możliwe, wskazano także na pochodzenie danego mitu;
 - podobieństwa i nawiązania określonych ustępów tekstu do dzieł starożytnych.³
- Aby ocenić wartość funkcjonalną scharakteryzowanych komentarzy, warto przyrzeć się próbkom objaśnień, przyporządkowanych danym fragmentom tekstu:

ANTENOR

Com dawno tuszył i w głos opowieda!?⁴

Że obelżenia i krzywdy tak znacznej

Cierpieć nie mieli waleczni Grekowie:

(w. 1–3)

w. 1–3 – pierwodruk tekstu z 1578 roku nie notował po w. 1 żadnego znaku interpunkcyjnego. Wydania dwudziestowieczne wprowadzają w tym miejscu przecinek, podając różnorodnej interpretacji trzy pierwsze wersy utworu. Tadeusz Ulewicz proponuje

³ Przyjęta tu kolejność wprowadzanych objaśnień oraz ich zawartość sugerowana jest Wydaniem Sejmowym dzieł Kochanowskiego, w szczególności zaś edycją *Pieśni* (w stosunku do wydania *Trenów* prezentuje ona nieco szerszy zakres komentarza). Choć nie wprowadzam przyjętego we wskazanym wydaniu podziału na komentarz I i II, nawiązuję do tej klasyfikacji poprzez określony sposób porządkowania objaśnień (od komentarzy językowych, poprzez nawiązania do realiów szesnastowiecznych, aż do wyjaśniania aluzji do wydarzeń i postaci mitologicznych, ze wskazaniem tych miejsc, które powstały prawdopodobnie w wyniku inspiracji twórczością autorów antycznych).

⁴ Wprowadzam w wersie pierwszym znak zapytania, zgodnie z zaleceniem Witczaka. Choć system interpunkcji staropolskiej posiadał w swym obrębie także pytajnik, jednak pamiętać należy, że zaznaczanie intonacji pytajnej było zależne od woli autora. Jeśli danemu twórcy nie zależało na wyraźnym zaznaczeniu pytania, mógł ów znak zwyczajnie pominąć.

wprowadzenie na początku wersu wielokropka, co należałoby interpretować jako wprowadzenie odbiorcy *in medias res*. Sinko pomijając kwestię przestankowania, komentuje: „po wierszu trzecim należy się domyśleć: to się teraz stało”. Wydaje się jednak, że bardziej uzasadnione jest opatrzenie początkowego wersu utworu znakiem zapytania, wówczas pozostałe wersy zyskują charakter wypowiedzi udzielanej samemu sobie (co jednocześnie w odbiorze słuchowym musiało wprowadzać element zaskoczenia). Za taką interpretacją przemawia również wspomniany brak znaku przestankowania po w. 1 [T.W.].
 w. 1 *tuszył* – oczekiwał [J.S.]; *opowiedał* – zapowiadać coś, przepowiadać coś, mówić, wypowiadać [SPJK], forma na podłożu gwarowym mazowieckim [T.U.].
 w. 2 *obelżenia* – obrazy, obelgi, znieważenia, poniżenia [SPJK].
 w. 3 *cierpieć* (stp.) – znosić coś cierpliwie, tolerować [T.U.].

CHORUS

By rozum był przy młodości,
 Nigdy takiej obfitości
 Pereł morze i ziemia złota nie urodzi,
 Żeby tego nie mieli tym dostawać młodzi.⁵
 (w. 68–71)
 O Boże na wielkim niebie,
 Drogo to, widzę, u Ciebie,
 Dać młodość i baczenie za raz: jedno płacić
 Drugim trzeba – to dobre, a tego żal stracić.
 (w. 80–83)

w. 68 *by* – gdyby.

w. 68 i nn. Nigdy morze nie urodzi takiej obfitości pereł, a ziemia tyle złota, aby młodzi – gdyby rozum dopisał – nie potrafili nimi zawładnąć [T.U.]; myśl ta przypomina

⁵ Jest to jeden z fragmentów dramatu, najdobitniej pokazujący rolę komentatora w procesie odbiorczym, którego uczestnikiem jest czytelnik. W trzech różnych wydaniach *Odprawy* pojawiły się bowiem następujące objaśnienia: 1. „Żeby to można być równocześnie i młodym i rozumnym! Niestety nie masz tyle pereł i złota, żeby można było za nie nabyć rozumu w młodości, i żeby się nie musiało rozumu kupować za młodość” (Sinko), 2. „nigdy morze nie urodzi takiej obfitości pereł, a ziemia tyle złota (tj. takich bogactw), aby młodzi – gdyby rozum dopisał – nie potrafili nimi zawładnąć”, 3. „nie ma takich skarbów, za które młodzi nabyć by mogli rozum” (Krzyżanowski). W wyniku takiego stanu rzeczy jesteśmy świadkami sytuacji, w której czytelnik dramatu w wydaniu Krzyżanowskiego staje się odbiorcą innego sensu, innej interpretacji, niż ta, którą sugeruje Ulewicz.

fragment *Andromachy* Eurypidesa (w. 184 i n.): „szkodliwą jest młodość ludziom i źle jest, że młodości baczenia nie dostaje.”

- w. 80 i n. – użycie w tym wersie formy liczby pojedynczej *Boga*, pisanej wielką literą, odsyłać musi do świata pojęć religii chrześcijańskiej. Nie jest to jednak wynik niekonsekwencji poety, lecz celowy zabieg, charakterystyczny dla epoki renesansu. Wiązało się to ze zmianą w pojmowaniu zasady *imitatio antiquorum* – ponieważ w szesnastym wieku teksty twórców klasycznych były powszechnie znane, samo naśladowanie czy też nawiązywanie do tekstów starożytnych stało się niewystarczające. Pisarze wykorzystywali więc utwory antyczne w sposób twórczy, odnosząc je do współczesnego sobie świata wartości.
- w. 82 *baczenie* – rozum, rozważa, rozsądek; dawcą rozumu jest w tym kontekście Bóg [SPJK], *za raz* (stp.) – razem, jednocześnie [T.U.].

CHORUS

O białoskrzydła, morska pławaczko,
Wychowanico *Idy* wysokiej.
Łodzi bukowa, któraś gładkiej
Twarzy pasterza Pryjamczyka
Mokrymi słonych wód ścieżkami
Do przezroczystych Eurotowych
Brodów nosiła:
(w.424–430)

- w. 424 i nn. – źródło III pieśni Chóru to stasimon II z *Hipolita* Eurypidesa (w. 747 i nn.) [J.A; J.Z].
- w. 424 *białoskrzydła* – neologizm, oparty o gr. *leukòpteros* (jest właściwie tłumaczeniem określenia, użytego przez Eurypidesa), tu o łodzi: mająca białe żagle [T.S., SPJK]; *pławaczka* (stp.) – pływaczka; o łodzi [SPJK].
- w. 425 *wychowanico Idy wysokiej* – statek, którym Parys udał się do Grecji zbudowano z drzew rosnących na górze *Ida* nieopodal *Troi*.
- w. 426 *łodzi bukowa* – epitet *bukowa* jest nieobecny w pierwowzorze pieśni; według antycznych źródeł, łódź Parysa była zrobiona z sosny (np. w *Helenie* Eurypidesa, w. 221–234 oraz u Horacego *Carmina* I 14, 11 n.). Buk występował jednak w fabułach trojańskich: Parys, gdy był jeszcze pasterzem i kochankiem nimfy *Ojnone*, wycinał jej imię w korze buków; nie bez przyczyny więc Kochanowski wprowadza to określenie do utworu. Buk uchodził za drzewo idylliczne i jako takie upowszechnił się dzięki

Bukolikom Wergiliusza, drzewo to w już w średniowieczu przypisano na stałe stylowi niskiemu (Jan z Garlandii, tzw. koło Wergiliusza), określanemu jako bukoliczny. *Łódź bukowa* funkcjonuje zatem w tym fragmencie jako aluzja do stanu niskiego i do postaci Parysa-pasterza, który porzucił pierwotną niewinność; staje się ona także świadectwem winy tragicznej, ciężącej na potomku Priama. Poza tym miejscem buk pojawia się w twórczości Kochanowskiego zaledwie raz, w *Satyrze* [J.A; J.Z.]; *gładkiej twarzy* – pięknej, urodziwej twarzy [T.S.].

w. 427 *Pryjamczyka* – syna Priama (Aleksandra) [J.S.].

w. 429 *Eurotowych brodów* – Eurotas, główna rzeka Lakonii w Grecji. U jej ujścia zacumował statek Aleksandra. Nad Eurotasem leżała też Sparta, w której panował Menelaos i gdzie Aleksander poznał Helenę [J.S.].

w. 426–430 – sens: łodzi bukowa, która przyniosłaś urodziwego pasterza, syna Priama, do przezroczystych wód rzeki Eurotas (do Sparty); *mokrymi słonych wód ścieżkami* – inwersja poetycka; poprawna składnia: mokrymi ścieżkami słonych wód (morza) [T.U.].

PRIAM

To więc już Antenorze, insza niż proroctwa
 Albo sny białogłowskie: ale wszyscy przedsię
 W jeden cel przedsię biją. Jutro co naraniej
 W radę wnidźmy, a stamtąd już ani wychodzimy
 Aż obronę uradzim.

ANTENOR

Baczę, że jej trzeba,
 Acz mi to słowa przykre i coś nie bez wróżki –
 Na każdy rok nam każą radzić o obronie;
 Ba, radźmy też o wojnie – nie wszystko się brońmy –
 Radźmy, jako kogo bić: lepiej niż go czekać.
 (w. 597–605)

w. 597 *insza* – inna [PSDP]; domyślnie: rzecz, sprawa [T.U.]; w. 597 i n. *proroctwa albo sny białogłowskie* – nawiązanie do przepowiedni Kasandry i snu Hekuby [T.U.].

w. 598 *wszyscy* – Kasandra, Hekuba i Rotmistrz [T.S.]; Priam, pomimo wyrażonego wcześniej powątpiewania w przepowiednie Hekuby i Kasandry, dostrzega ich spełnianie się w obliczu wiadomości, przyniesionych przez Rotmistrza; *przedsię* – przecieź, jednak [PSDP].

- w. 599 *w jeden cel przęsię biją* – w tym samym kierunku zmierzają [J.S.]; *co naraniej* – jak najwcześniej [T.S.].
- w. 600 *wnidźmy* (stp.) – wejźmy [T.U.]; *baczyć* – uważać, rozumieć [PSDP].
- W. 601 i nn. – w szesnastowiecznej Polsce wojna była przede wszystkim antynomią pokoju (oraz obrony). Pojęcie to było jednak wieloznaczne – oznaczało zarówno walkę, jak i pospolite ruszenie. Antenor przestrzega, że stosowanie wyłącznie postawy obronnej przyczyni się do klęski państwa. Ta pozorna agitacja za wyborem wojny (wbrew sugestiom większości badaczy, między innymi Tadeusza Sinki) jest, w odniesieniu do pojęć wojskowych XVI wieku, orędziem o zorganizowanie większej niż obrona potoczna siły militarnej. W kontekście ostatnich słów Antenora konieczna staje się nie tylko próba odparcia najazdu wroga, ale wojna, czyli ‘odpór ofensywą’ (atak uprzedzający).
- w. 602 *acz* (stp.) – choć, chociaż [T.U.]; *nie bez wróżki* (stp.) – nie bez wróżby [T.U.].
- w. 603 *na każdy rok* – znaczenie dosłowne: co roku, każdego roku; tu: ciągle, ustawicznie [T.U.]. Wyrażenie to podkreślało w dawnej polszczyźnie powtarzalność pewnych procedur, związanych często z uczestnictwem w sejmach lub z określonymi operacjami finansowymi. [T.W.]; *radzić* – zastanawiać się nad czymś, omawiać jakiś problem, obradować [SPJK]; *radzić o obronie* wojnę i pokój w owym czasie (zgodnie z ustawami) mógł uchwalać tylko sejm; decyzję o obronie podejmowano co roku [T.W.]; *obrona* – łac. *defensiva*; termin ten oznaczał także wojnę obronną (pospolite ruszenie) oraz odrębne instytucje ochrony granic państwa [T.W.].

Podsumowanie

Powyższe rozważania dotyczą najważniejszych kwestii związanych z tworzeniem komentarza, stanowią pewnego rodzaju syntezę i pokazują, jak mógłby wyglądać komentarz, spełniający zadanie jasności i funkcjonalności. *Odprawa posłów greckich* jest w tym kontekście utworem szczególnym, gdyż w ubiegłym stuleciu w zakresie wydań typu B powstało wiele edycji utworu. Spośród tej grupy wystarczyło wybrać kilka, aby zobaczyć, że poszczególni edytorzy niejednokrotnie rozmiągają się (nie tylko w zakresie komentarza, ale też redagowania wstępu, w transkrypcji i interpunkcji) z ustaleniami innych wydawców dramatu Kochanowskiego. Cóż ma zrobić czytelnik, który przyjmuje określony kształt tekstu niejednokrotnie nawet nie zdając sobie sprawy, że to, co czyta, to już nie utwór Jana z Czarnolasu, ale swego rodzaju interpretacja, dokonana przez wydawcę?

To pytanie należy kierować nie do odbiorców, ale do badaczy-specjalistów, których zadaniem jest wydać tekst tak, jak wydałby go Kochanowski, żyjący w dzisiejszych czasach.

Bibliografia

- Kochanowski, Jan. *Odprawa posłów greckich*, oprac. Tadeusz Sinko. Wrocław: Biblioteka Narodowa, 1934.
- . *Odprawa posłów greckich*, oprac. Jacek Sokolski. Wrocław: Ossolineum, 1989.
- . *Odprawa posłów greckich*, oprac. Tadeusz Ulewicz. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1974.
- . *Odprawa posłów greckich. Dzieła polskie*. T. II. Oprac. Julian Krzyżanowski. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1976.
- Abramowska, Janina, Jerzy Ziomek. *Łódź bukowa. Prace ostatnie*. Jerzy Ziomek. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1994.
- Bruchnalski, Wilhelm. *Próba kanonu wydawniczego w zastosowaniu do zbiorowej edycji „Dzieł wszystkich” Adama Mickiewicza. Pamiętnik Literacki*. Lwów: Towarzystwo Literackie imienia Adama Mickiewicza, 1923.
- Górski, Konrad. *Tekstologia i edytorstwo dzieł literackich*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1978.
- Witczak, Tadeusz. *Wokół pierwszej i ostatniej kwestii Antenora. Pamiętnik Teatralny*. Warszawa: Państwowy Instytut Sztuki, 1978.
- Kucała, Marian, ed. *Słownik polszczyzny Jana Kochanowskiego*. Kraków: Instytut Języka Polskiego Polskiej Akademii Nauk. 1994, 1998, 2003, 2008.
- Reczek, Stefan, ed. *Podręczny słownik dawnej polszczyzny*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1968.
- Urbański, Piotr, ”Dlaczego Odys zatkał sobie uszy woskiem? Komentarz do „Dafnidy” Samuela Twardowskiego.” ed. Teresa Grzybkowska. *Mit Odysa w Gdańsku. Antykizacja w sztuce polskiej*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 2000.

O języku doświadczenia religijnego Erazma z Rotterdamu (na przykładzie *Pietas Puerilis*)

Grzegorz Kulbicki
Uniwersytet Szczeciński

Abstract

This article aims to bring the Renaissance understanding of the category of pietas in addition to the Treaty of Erasmus of Rotterdam *Pietas Puerilis*, as well as provide spiritual biographies of Erasmus and show his religion from the point of view of a priest, monk, and humanist. Pietas, descended from the Roman tradition, changed its range of meaning over the centuries, thus under the influence of the Christian religion it became synonymous with the concept of piety. The author presents the understanding of pietas category in Renaissance humanism and shows an overview of this “journey” of piety, and then on the basis of dialogue *Pietas Puerilis* and other writings of Erasmus determines the most important qualities of piety. This article also indicates the adoption of Erasmus’ techniques in teaching the Society of Jesus.

Keywords: Renaissance, piety, education, Erasmus, Jesuits

Abstrakt

Artykuł stawia sobie za cel przybliżenie renesansowego rozumienia kategorii *pietas* w odniesieniu do traktatu Erazma z Rotterdamu *Pietas Puerilis* jak również przedstawienie duchowej biografii Erazma i ukazanie jego religijności z punktu: księdza, zakonnika i humanisty. *Pietas*, wywiedzione z tradycji rzymskiej, zmieniało swój zakres znaczeniowy na przestrzeni wieków, aby pod wpływem religii chrześcijańskiej stać się synonimem pojęcia pobożność. Autor przedstawia rozumienie kategorii *pietas* w humanizmie

renesansowym i pokazuje w zarysie ową „wędrówkę” pobożności, a następnie na podstawie dialogu *Pietas Puerilis* oraz innych pism Erazma, ustala najważniejsze przymioty pobożności. Dopełnieniem artykułu jest wskazanie na przejątki erazmiańskie w nauczaniu Towarzystwa Jezusowego.

Słowa kluczowe: renesans, pietas, wychowanie, Erazm, Jezuici

„If it is true that in all the great epochs of thought there arises a man who summarizes the tendencies of his age, such a man was Erasmus”¹ (Ferguson 83).

Starorzymskie rozumienie kategorii *pietas* (pobożność) ulegało przemianom na przestrzeni wieków, głównie pod wpływem religii chrześcijańskiej (Garrison 21–60). Na przełomie XV i XVI wieku pojmowanie pobożności, bliskie było albo pustej dewocji, albo permanentnej obawie przed kościelną jurysdykcją. Jakość prowadzonego przez stan duchowny życia religijnego wzbudzała coraz szersze kontrowersje i słowa krytyki. Powodowało to ferment ruchów reformacyjnych, które na stałe zmieniły oblicze chrześcijańskiej Europy. W tym czasie Kościół posiadał jednak w osobie Erazma z Rotterdamu doskonałego erudyty i piewę prawdziwej religijności. W ujęciu Erazma zarówno pobożność, jak i religijność człowieka, nabiera nowego kontekstu znaczeniowego – stając się normą życia, a nie tylko literalnym wypełnianiem nakazów instytucji kościelnej.

Duchowe poszukiwania Erazma

Desiderius Erasmus Roterodamus (1469?–1536)² poprzez swoją pracę i dzieła stał się wyznacznikiem renesansowego humanizmu oraz niekwestionowanym autorytetem

¹ „Jeśli jest prawdą, że w każdej wielkiej epoce myśli i idei powstaje człowiek, który skupia w sobie wszelkie nurty i tendencje owej epoki, to Erazm był niewątpliwie taką postacią”.

Tutaj i dalej, jeśli nie podano inaczej, tłumaczenia własne – G. Kulbicki.

² J. Huizinga, *Erazm*, przeł. M. Kurecka, Warszawa 1964; M. Cytowska, *Erazmianizm*, [w:] *Słownik literatury staropolskiej*, Wrocław 1998; hasło: *Erazm*, [w:] *Encyklopedia katolicka*, pod red. R. Łukaszyka, L. Bieńkowskiego, F. Gryglewicza, t. 4, Lublin 1989. Inna, podawana data

na przestrzeni wieków. Erudyta, teolog, filozof, etyk, edytor i tłumacz najznakomitszych dzieł Ojców Kościoła: Augustyna, Hieronima, Bazylego, Chryzostoma, Ambrożego, Ireneusza, którego dorobek literacki i spuścizna duchowa wywarły bezdyskusyjny wpływ na ukształtowanie się renesansowej idei człowieka. Całe życie oraz intelektualną twórczość podporządkował prostej dychotomii: *bonae litterae*, rozumianej jako humanistyczna spuścizna literatury antycznej oraz *pietas*, czyli wizji nowej pobożności (*docta pietas*) opartej na nieskażonej scholastycznymi sylogizmami wierze i autentycznym poznaniu Pisma świętego oraz nauk ojców Kościoła (Rummel 39–53). Na gruncie tych kategorii, zgodnej zresztą z renesansową ideą *devotio moderna*, powstał zacytowany erazmiański filozofii Chrystusowej – *philosophia Christi* – (Koryl 268–269), która „polega raczej na uczuciach niż na sylogizmach, bardziej jest życiem niż dysputą, natchnieniem raczej niż uczonością, przemianą wewnętrzną niż rozumowaniem” (Domański „Erazm” 18). Mamy zatem do czynienia z filozofią miłości do Boga i człowieka, na wzór doskonałego przykładu łagodności Chrystusa, aniżeli z jałową nauką zawiłych dogmatów.

Pamiętać należy, że Erazm nigdy nie porzucił Kościoła i stanu duchownego. W polemice z Lutrem wyraźnie zaznaczał:

Ja uznaję Chrystusa, ja nie znam Lutra, ja znam Kościół rzymski, który uważam za identyczny z Kościołem katolickim; od Kościoła katolickiego nie oderwie mnie nawet śmierć, chyba że on sam w sposób wyraźny oderwie się od Chrystusa (Tüchle, Bouman 36).

Miał Erazm zaszczepioną specyficzną, ukształtowaną na wzór wspólnoty pierwszych wyznawców Chrystusa, wizję chrześcijaństwa (Kościoła, który „był bardziej zasobny w miłość niż w liczbę dogmatów” (Łukaszyk, Bieńkowski, Gryglewicz 1064), ale nigdy nie negował istnienia Kościoła *per se*. Niezwykle subtelnie ujął tę kwestię Stanisław Łempicki:

Na Chrystusa-Boga patrzył czasem jak na najprawdziwszego filozofa moralnego ludzkości, a na Ewangelie jak na najczcigodniejsze zabytki klasycznej filozofii chrześcijańskiej. Nie wyrzekał się – broń Boże – otwarcie katolicyzmu, ale igrał z dogmatami lub sprawami kultu, przedstawiając je nieraz jako placki wysmażone w średniowiecznej kuchni (Łempicki 117).

narodzin Erazma to rok 1467. Zob.: A. Benoit-Dusauso, G. Fontain (red.), *Literatura Europy. Historia literatury europejskiej*, tłum. E. Skibińska (koordynator prac nad przekładem), Wrocław 2007, s. 251.

Niewątpliwie Erazm (w swoich dziełach) przygotowywał nadejście reformacji, Luter zaś dokonał radykalnego rozłamu. Erazm umiejętnie oscylował i wazył swoją przyszłość i nie uległ wizji reformacji w wydaniu Marcina Lutera, choć i on sam nie uchronił się przed Świętym Oficjum, gdyż jego dzieła trafiły na *Index Librorum Prohibitorum*. Był to wynik wielokrotnych napomnień Erazma przez kościelnych hierarchów i wytykanie sprzeczności jego myśli (nie zawsze słusznych) z katolicką doktryną.³ Z pewnością jednak talent pisarski Erazma „pomógł” Kościołowi w trudnych czasach wojowniczych papieży, zmagających z ruchem reformacyjnym i ogólnego zeświecczenia tak kleru jak i wierzących. Tej twórczości przyświecała nadrzędna zasada:

restytuować chrześcijaństwo jako efektywną gotowość do praktykowania wskazań moralnych, które opierają się na zaufaniu do Boga, ale które, jeżeli są wypełniane naprawdę bez wyrachowania i sercem chętnym, wyczerpują właściwie wszystko, co w chrześcijaństwie na ziemi jest ważne (Kołakowski 11).

W realizacji tego zadania pomagać ma nowy model edukacji oparty na solidnym fundamencie pobożności i uczoności:

Munus autem formandi pueritiam multis constat partibus, quarum sicuti prima, ita praecipua est, ut tenellus animus imbibat pietatis seminaria, proxima ut liberales disciplinas et amet perdiscat, tertia est, ut ad vitae officia instruat, quarta est, ut a primis statim aevi rudimentis civilitati morum adsuescat.

Pierwszym i najważniejszym zadaniem jest wpajanie w młodziutkie umysły załączków pobożności. Następnie trzeba starać się obudzić w dzieciach miłość do nauk wyzwolonych i w nich je kształcić. Trzecie zadanie wychowawcy to przygotowanie ucznia do obowiązków, które czekają go w życiu. Na koniec należy się troszczyć, aby chłopiec przyswoił sobie zasady dobrego wychowania (Koryl 271–272).

Nie tyle zatem drobiazgowa wierność obrzędom i dogmatom kościelnym, co moralne doskonalenie się człowieka było podstawą dzieł Erazma. Przeniknięty humanistycznymi

³ Podczas sesji Soboru Trydenckiego (1545–1563) wskazywano „błędy” erazmiańskiej wykładni Pisma św., zob. S. Głowa, I. Bieda (oprac.) *Breviarium Fidei. Wybór doktrynalnych wypowiedzi Kościoła*, Poznań 1998, s. 114, 200 i 372.

ideałami i wzorcami Erazm w antycznej literaturze nie upatrywał szatańskich podstępów. Obficie czerpie z dziedzictwa Grecji i Rzymu umiłowanie mądrości i w tym dostrzega wartość natury ludzkiej (Kraye 319–325). Z drugiej strony kształtuje renesansową *pietas*, która w połączeniu z antycznym *humanitas* tworzy doskonały model edukacji (Bainton 59–62).

Pietas w humanizmie renesansowym

Łacińskie słowo *pietas* (we współczesnych językach nowożytnych tłumaczone jako ‘pobożność’) zmieniało zakres semantyczny na przestrzeni wieków. Trudność translacji łacińskiego słowa (bądź tekstu) ujął niezwykle wymownie John Dryden: „łacińskie słowo jest zdecydowanie bardziej pojemne, aniżeli może to wyrazić jakikolwiek współczesny język” (Garrison 1). Wynika to chociażby z konieczności uwzględnienia historiozofii oraz tradycji kultury antycznej podczas próby tłumaczenia tekstów łacińskich.

W słowniku łacińsko-polskim Mariana Plezi (160) znajdujemy następującą definicję terminu *pietas*:

Pietas, -atis f. (od *pius*) **I. 1.** poczucie obowiązku, postępowanie zgodne z obowiązkiem (zwł. wobec rodziców, rodziny), uległość, szacunek. **2.** miłość (zwł. rodzinna i wszelkie jej odmiany, np. ojcowska, synowska), przywiązanie, przyjaźń, patriotyzm. **3.** pobożność, bogobojność. **II.** sprawiedliwość. **III.** dobroć, miłosierdzie, łaska.

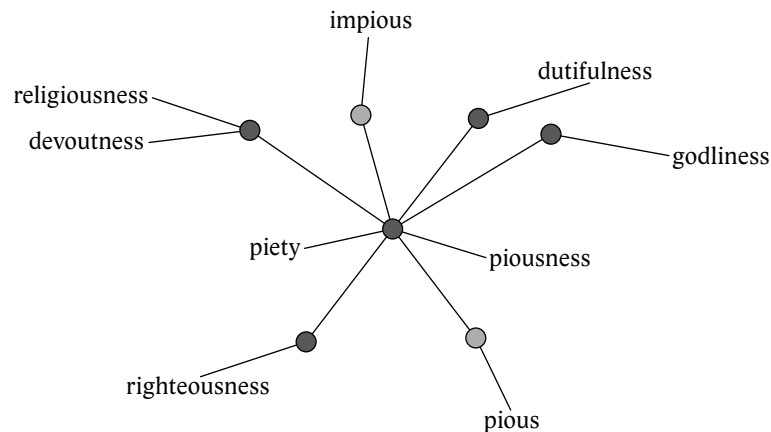
Zakres znaczeniowy *pietas* nie oznacza zatem tylko i wyłącznie samej pobożności, ale wykracza poza sferę stricte religijną. Również w języku angielskim pobożność (*piety*) wykracza poza ten obszar. W *Collins English Dictionary* czytamy:

Piety, n **1.** dutiful devotion to God and observance of religious principles; **2.** the quality of being pious; **3.** a pious action or saying [Latin *pietas*].

W *Cambridge English Dictionary*:

Piety – strong belief in a religion that is shown in the way someone lives.

Thesaurus tego słownika przedstawia również szersze pole znaczeniowe:



Ryc. 1. *Piety* – pole semantyczne. (Źródło: *Cambridge English Dictionary Thesaurus*)

Współczesne rozumienie terminu pobożność, uzyskało zatem szereg konotacji. Nie odnosi się tylko do religijnej sfery życia człowieka, ale stanowi szeroko pojmowaną doskonałość.

To właśnie wywiedzione z antycznej tradycji *pietas* oznaczało przede wszystkim cnotę, poczucie obowiązku tak wobec bogów, ludzi jak i własnej ojczyzny. Lukrecjusz wskazywał na *pietas* jako na wyznacznik cnotliwego postępowania, a nie tylko pustej dewocji:

Nec pietas ullast velatum saepe videri
 vertier ad lapidem atque omnis accedere ad aras
 nec procumbere humi prostratum et pandere palmas
 ante deum delubra nec ars sanguine multo
 spargere quadrupedum nec votis nectere vota,
 sed mage pacata posse omnia mente tueri (Za: Garrison 9).

Nie jest pobożnością częste pokazywanie się z nakrytą głową
 zwracanie się do każdego kamienia i ołtarza
 nie jest to padanie na twarz i rozpościeranie swych dłoni przed boskimi sanktuariami
 nie jest to również skrapianie ołtarzy krwią zwierząt i wiązanie się ciągłymi ślubami;
 ale raczej zdolność zgłębiania wszystkich rzeczy umysłem pełnym pokoju.

Cyceron zaś widział w *pietas* sumę cnót obywatelskich wyrażających się kultem bóstw oraz umiłowaniem własnej rodziny i państwa:

Pietas, per quam sanguine coniunctis patriaeque benivolum officium et diligens tribuitur cultus (Za: Garrison 10).

Wzbogaca on tym samym definicję *pietas* o nowe kategorie znaczeniowe: *cultus* i *officium*. Zatem nie tylko prawe myślenie, ale i cnota obywatelska, wyrażająca się w umiłowaniu własnego państwa, wyznacza przymioty pobożności: „pietas is more than right thinking: it is a public virtue identified with the ethos of the ruling class” (za: Garrison 10–11).

Pierwowzorem „pobożnego męża” był Eneasza, którego cnotcie nie mógł dorównać żaden mąż: „Eneasza był nam królem, na świecie nikt drugi / Nie zrównał mu ni z cnoty, ni z miecza zasługi” (Wergiliusz 31). Późniejsza apologetyka chrześcijańska zredefiniuje charakter Eneasza. Widać to wyraźnie już u Laktancjusza, który w *Divine Institutes* stwierdza: „pietas autem summa virtus est” (Za: Garrison 11). Podobnie napisze św. Augustyn w Państwie Bożym: „pietas est enim verax very Dei cultus” (ibid.).

W ślad za cycerońską interpretacją *pietas* poszedł św. Ambroży, który „opatrzył” ją stosownym, religijnym komentarzem:

Iustitiae autem pietas est prima in Deum, secunda in patriam, tertia in parents, item in omnes: quae et ipsa secundum naturae est magisterium. Sequidem ab ineunte aetate ubi primum sensus infundi coeperit, vitam amamus tanquam Dei munus, patriam, parentesque diligimus, deinde aequales quibus sociari cupimus (Za: Garrison 33).

Pobożność, wynikająca ze sprawiedliwości, w pierwszej kolejności skierowana jest ku Bogu, następnie zaś w stosunku do swej ojczyzny, potem ku rodzicom, aż w końcu wobec wszystkich ludzi. Układ ten jest zresztą zgodny z zasadami prawa naturalnego. Od początku naszego istnienia, gdy zaczynamy rozumnie postrzegać otaczający nas świat, najpierw miłujemy życie, będące darem Boga, kochamy ojczyznę, rodziców, a wreszcie wszystkich tych, z którymi przyszło nam żyć.

Widzimy zatem, że przesunięciu ulega pierwotna wersja definicji Cyncerona, gdyż na miejsce ojczyzny pojawia się Bóg, zaś obowiązek przekształca się w chrześcijańską *caritas* (miłość) czyli nakaz miłości Boga, ojczyzny, rodziców i w końcu wszystkich ludzi.

Późniejsze, scholastyczne pojmowanie pobożności było już całkowicie podporządkowane posłuszeństwu Bogu, a co za tym idzie również stanowi duchownemu, jako depozytariuszowi boskich pouczeń. Za bezbożność uznawano zatem wszelką próbę deprecjonowania i podważania autorytetu Kościoła i duchowieństwa. Błuznierstwem i bezbożnością określono Erazmiańską *Pochwałę głupoty*, która w tak dosadny sposób

podważyła moralność duchowieństwa (Łempicki 116). To jednak epoka renesansu w osobach Erazma i Lutra przyniosła nową kategorię znaczeniową tego pojęcia. W rozumieniu Erazma *pietas* to „duchowa jakość” bardzo blisko związana z renesansową kategorią *eruditio* (Garrison 33), w której nadrzędną rolę odgrywa „poszukiwanie osobowych wzorców życia etycznego” (Domański „Scholastyczne” 275) nie tylko w literaturze *stricte* chrześcijańskiej, ale również wśród antycznych piewców doskonałej filozofii moralnej.

Pietas Puerilis

Dialog *Pietas Puerilis (Pobożność chłopięca)*⁴ Erazma z Rotterdamu nosił początkowo tytuł *Confabulatio pia (Pobożna rozmowa)*. W marcu 1522 roku Erazm dołączył ten dialog do kolejnego wydania swoich *Colloquia familiaria*, w których uzyskał on ostateczny tytuł i podtytuł, tj. *Colloquia familiaria. XI. Pietas puerilis. Confabulatio pia* (Erasmus „Colloquies” 88).

W tym krótkim dziełku pobożną dysputę prowadzą Erasmus i Kasper. Erasmus to prawdopodobnie syn Johna Erasmiusa Frobena (*Colloquies* dedykowane były Frobenowi) – wydawcy dzieł Erazma, natomiast Kasper to przypuszczalnie Thomas Lupset, uczeń Johna Coleta,⁵ z którym przyjaźnił się Erazm. Podczas swojego pobytu w Anglii miał on okazję odwiedzić i poznać zasady nauczania i wychowania w prowadzonej przez Johna Coleta – St Paul School’s. Sposób zachowania się, maniery oraz codzienne czynności w rozkładzie dnia Kaspra są zresztą tożsame z tymi, które funkcjonowały w szkole Coleta.⁶

Utrzymany w swobodnej konwencji teologiczny dyskurs pomiędzy Kasprem i Erazmem, skupia się wokół istoty terminu „pobożność”. Definicja pobożności Kaspra brzmi następująco: „Jest to pełen czystości kult bóstwa i zachowywanie jego wskazań” (*Pobożność* 120).

Średniowieczne rozumienie *pietas*, wyrażone w myśli św. Augustyna: „*Pietas est enim verax veri Dei cultus*” (za: Garrison 12), zostaje wzbogacone o wymiar jurydyczny. Boskie nakazy, których przestrzeganie prowadzi do pobożności, ujmuje Kasper w czterech wymiarach:

⁴ W dalszej części podaję polski przekład tytułu.

⁵ Erazm był bardzo związany z londyńską szkołą św. Pawła, a tym samym z Johnem Coletem. W szkole tej kładziono szczególny nacisk na *pietas* i *eruditio*, a sam Erazm przygotowywał podręczniki nauczania dla tej szkoły. Por. (Budzyński 75).

⁶ Niezwykle popularnym podręcznikiem zawierającym opis sposobu zachowania oraz obowiązków ucznia zapisano w *Modus orandi Deum* (1524).

Po pierwsze, aby w sposób właściwy i pobożny myśleć o Bogu, o Piśmie Świętym, a także, aby się Boga nie bać tylko jako Pana, lecz również miłować Go z głębi serca jako najbardziej dobrego Ojca. Po drugie, abyśmy ze wszystkich sił bronili niewinności i abyśmy nikomu nie wyrządzali krzywdy. Po trzecie, abyśmy przestrzegali miłości bliźniego, to jest, jak tylko można, wszystkim świadczyli dobro. Po czwarte, aby ćwiczyć cierpliwość, to jest wyrządzane nam zło, jeśli nie można go uleczyć, cierpliwie znosić, nie mścić się, nie odpłacać złem za zło” (*Pobożność* 120).

Głęboka wykładnia pobożności pada z ust szesnastoletniego młodzieńca, który daleki jest od wstępowania w szeregi zakonne, gdyż jak sam stwierdza:

I ja uczyniłbym podobnie [tzn. wstąpiłbym do zakonu], gdyby kaptur zakonny gwarantował tyle pobożności, ile udziela ciepła⁷ (ibid.)

Jednakże opisywane przez Kaspra czynności dnia codziennego wyraźnie dowodzą iście zakonnego trybu życia i postępowania. Każdy moment dnia poświęcony jest Bogu, bądź rozmyślaniu o Nim. Codzienny rachunek sumienia, modlitwa poranna, modlitwa w drodze do szkoły, nawiedzanie kościoła przed szkołą, skrupulatne wypełnianie szkolnych obowiązków, w drodze powrotnej ze szkoły, ponowne nawiedzenie kościoła, modlitwa przed posiłkiem, „przyzwoite” zabawy z rówieśnikami, wieczorna modlitwa. Jeśli dodamy do tego udział w nabożeństwach, mszy świętej, głębokie rozmyślenia nad ewangelią, zachowywanie postów, codzienną spowiedź oraz duchowe kierownictwo, to uzyskamy obraz świętego młodzieńca, którego sposób życia i postępowanie zawstydzają musiały niejednego mnicha.

Obraz pobożnego młodzieńca, uzyskany w toku zadawanych pytań, nie znajduje jednak początkowo szczerzej aprobaty w oczach Erazma. Zewnętrzne oznaki pobożności wydają się doskonałym typem religijności *stricte* średniowiecznej, które to przecież z całą surowością poddane były erazmiańskiej krytyce:

Drzewo poznaje się po owocach. Że nie zaniedbujesz czuwania, postów, milczenia, takich czy innych modlitw i przestrzegania innych rzeczy tego rodzaju, nad tym się nie rozwodzę. Nie uwierzę jednak, że dzieje się to w duchu, jeśli owoców duchowych nie zobaczę (Erazm „Podręcznik” 138).

⁷ Dodajmy, że w renesansie bardzo popularne było myślenie, że umierając w habicie dostępuje się zbawienia. Zob.: (Domański „Erazm” 126, Huizinga 142.)

Nie mów mi tylko, że miłość to częste przebywanie w świątyni, bicie pokłonów przed posągami świętych, palenie świec i powtarzanie odliczonych modlitek (ibid. 142).

Istota dialogu *Pietas Puerilis* prowadzi zatem do uzyskania odpowiedzi o jakość prowadzonego przez Kaspra pobożnego życia. Na ile zewnętrzne usposobienie młodzieńca dorównuje wewnętrznie czystej pobożności? W tym zakresie Kasper odrobił doskonale lekcję erasmiańskiej *devotio moderna*, ponieważ wszelkie wątpliwości Erazma, co do jakości proponowanej pobożności, rozwiewa w duchu tejże filozofii. Prowadzone przez Kaspra życie religijne zawiera wiele znamion uczonej pobożności (*docta pietas*), co widać chociażby w wyborze świętych patronów (św. Paweł, Hieronim, Cyprian), doborze duchowych lektur (Ewangelie i Listy z komentarzem Chryzostoma i Hieronima) jak również nowemu spojrzeniu na ustalony porządek religijności tych czasów, np. specyficzne podejście do spowiedzi, kazań:

Ja też wolę słuchać [kazań], jeśli mamy znośnego kaznodzieję. Nie uważam jednak, że całkowicie jestem pozbawiony kazania, jeśli czytam Chryzostoma albo Hieronima przemawiających w swoich pismach (Pobożność 129).

czy też udział w nabożeństwach:

Nie pochwalam tych, którzy w sposób przesadny twierdzą, że nie powiedzie się im dzień, jeśli nie rozpoczną go od mszy. Natychmiast od ołtarza biegną albo do handlu, albo na rozbój, albo do dworu. A tam, jeśli uda się im jakaś niegodziwość, przypisują to właśnie łaskom mszy (ibid. 127).

Tym samym nie wnika w teologiczne dysputy uczonych teologów:

Ja wszystko, co czytam w Ewangelii i w Wyznaniu wiary, przyjmuję z wielką ufnością i dalej nie rozważam. Resztę pozostawiam teologom, niech dyskutują i definiują, jeśli tego sobie życzą. Zachowuję też przyjęte powszechnie zwyczaje, jeśli tylko nie są w oczywistej sprzeczności z Ewangelią, aby nie ranić czyichkolwiek uczuć (134).

Niezmiernie ostrożnie zachowuje się zatem Kaspar, aby w żadnym przypadku nie naruszyć religijnego autorytetu oraz nieopatrnie „narazić się” na krytykę teologów. Pokazuje zatem pobożność prostą, nieskomplikowaną, wywiedzioną z wewnętrznego doświadczenia, aniżeli tę z klasztornej celi.

Warto jednak odczytać ten dialog w kontekście tak szeroko dyskutowanego (Luter) zagadnienia jakim była w renesansie kategoria: *gratia Dei*. Niewielki dialog ukazuje Kaspera jako tego, który podąża drogą pobożności na wskroś indywidualnie, w oparciu o własne doświadczenie Boga. Niewątpliwie tylko dzięki łasce Bożej mógł Kasper wzrastać w pobożności. Sam przyznaje, że nie potrzebuje teologicznych rozważań czy też wstępowania w progi stanu duchownego. Pobożność nie jest zatem przypisana duchownym, a religijne doskonalenie się dostępne jest każdemu człowiekowi „a nie tylko dla abstrakcyjnie myślących umysłów obeznanych z metodami logiki scholastycznej” (Jaeger 15).

Docta Pietas w nauczaniu Towarzystwa Jezusowego

Zawarte w dialogu *Pietas Puerilis* wskazówki pobożności znajdują również swe odbicie w bardziej znanym, wcześniejszym dziele Erazma, mianowicie w *Enchiridion militis Christiani saluberrimis praeceptis refertum* (1501) – *Podręcznik żołnierza Chrystusowego nauk zbawienny pełny*.⁸ Wydaje się zatem, że Erazm napisał po latach krótki dialog o pobożności, który stanowi tak naprawdę kwintesencję *Podręcznika*. Kasper z dialogu *Pobożność chłopięca*, zdaje się być wiernym czytelnikiem i naśladowcą zawartych w *Podręczniku* wskazań mówiąc:

Modłę się, ale raczej w myślach, nie poruszając wargami. Z tego, co mówi kapłan, wyciągam sposobność do modlitwy (*Pobożność* 127).

Podobną wskazówkę zawarł Erazm w *Podręczniku żołnierza*:

Nie szept warg, ale gorące pragnienie ducha, niby jakiś głos natężony, dociera do uszu Bożych (*Podręcznik* 23).

W uwagach do czytania autorów pogańskich Kasper zastrzega:

Czytam jednak [poetów] przede wszystkim tych najbardziej czystych. Jeśli zdarza się coś mniej obyczajnego, prędko to pomijam, tak jak Odyseusz, który z zalepionymi uszami przeżegłował szybko obok Syren⁹ (*Pobożność* 134).

⁸ *Podręcznik żołnierza Chrystusowego nauk zbawienny pełny*. Dalej podaję polskie tłumaczenie tytułu.

⁹ Zob. bardzo trafne oraz wnikliwe spostrzeżenie Piotra Urbańskiego na ten temat (Urbański 170–181).

Natomiast Erazm w *Podręczniku*:

Jeżeli z ksiąg pogańskich uszczkniesz to, co w nich najlepsze, i tak jak pszczoła, lecąc od jednego ogrodu starożytnych do drugiego, ominiesz wszędzie truciznę, a wysiesz tylko sok zbawienny i szlachetny, to staniesz się, owszem, o wiele lepiej uzbrojony wewnętrznie do zwykłego życia, które nazywają etycznym (*Podręcznik* 35).

Podobnie w kwestii nabożeństw:

Nie pochwalam tych, którzy w sposób przesadny twierdzą, że nie powiedzie się im dzień, jeśli nie rozpoczną go od mszy. Natychmiast od ołtarza biegną albo do handlu, albo na rozbój, albo do dworu. A tam, jeśli uda się im jakaś niegodziwość, przypisują to właśnie łaskom mszy (*Pobożność* 127).

Wielu ludzi ma zwyczaj liczyć, ile razy każdego dnia brali udział w nabożeństwach, i rądzi z tego, jak gdyby to było najważniejsze, opuszczają świątynie, rzekomo nic już więcej nie winni Chrystusowi, i wracają do dawnych zwyczajów (*Podręcznik* 124).

Jak również wobec, powszechnie przyjmowanego w renesansie (za Kwintylianiem), poglądu na temat zalet wczesnej edukacji:

[...] wątpię, czy można być rzeczywiście pobożnym starcem, jeśli nie przywykło się do tego w bardzo młodym wieku. Przecież najprościej przyswajamy sobie wszystko we wczesnym dzieciństwie. Niczego wtedy nie uczymy się łatwiej (*Pobożność* 120)

[...] szczególną troskę powinni chrześcijanie poświęcić temu, aby dzieci już od kołyski, pośród pieszczot piastunek i pocałunków rodzicielskich potem pod ręką nauczycieli, wpoili sobie przekonania godne Chrystusa, albowiem «nic bodaj głębiej nie tkwi w umyśle i nic mocniej do niego nie przyłgnie jak to, co mu się poda w dzieciństwie» (*Podręcznik* 156–157).

Owa zbieżność myśli w różnych dziełach Erazma, wskazuje jednoznacznie na dość spójną konstrukcję filozofii Chrystusowej, która wpłynęła na ukształtowanie się popularności *Podręcznika* w ówczesnej Europie. Motyw „chrześcijanina-żołnierza” musiał niewątpliwie zafascynować Ignacego Loyolę, który od Erazma zaczerpnął fundamentalną dla jezuitów metaforę: „athleta Christi” (*Obirek „Etos”* 160). Przypomnijmy, że ideałem

wychowawczym jezuitów była w pierwszym rzędzie pobożność, oparta o solidny fundament teologiczny połączona z praktykami religijnymi (Bednarski 19–24), co w pełni odpowiada także założeniom Erazma (Obirek „Etos” 147–166). Oczywiście z wielu powodów (Obirek „Loyola” 183–189; „Etos” 160–161) Ignacy Loyola nie mógł wyrażać swojej aprobaty dla *Podręcznika*, ale wiadomym jest fakt, że jezuiti nieustannie czytali to dzieło – jak i sam Ignacy (Obirek „Etos” 160) – „Ćwiczenia Duchowne” zaś zawierają wiele przejętków myśli erazmiańskiej, a w sposób szczególnie zbieżność kategorii *pietas* (Dąbkowska-Kujko: 156–161).

Oczywiście, „Ćwiczenia duchowne” nie są traktatem pedagogicznym, ale swoistym zbiorem wskazówek pobożnościowych (duchowym przewodnikiem postępowania). Istotniejszym wydaje się zatem sięgnięcie do dokumentu *stricte* pedagogicznego, czyli do jezuickiej *Ratio Studiorum* (1599), najwybitniejszego, obok dzieł Jana Ludwika Viveasa, dokumentu pedagogicznego renesansowej Europy. Ignacy Loyola zdawał sobie sprawę z faktu, że odrodzenie potęgi Kościoła tkwi w konkretnym programie naprawczym. Tym programem były kolegia jezuickie oparte na wytycznych *Ratio Studiorum*. We wstępie tego dokumentu czytamy:

Ponieważ podstawowym zadaniem, do którego Towarzystwo Jezusowe bezpośrednio zmierza jest wspomaganie własnej duszy i dusz bliźnich w osiągnięciu ostatecznego celu, dla którego zostały stworzone; i ponieważ do tego oprócz przykładu życia potrzebna jest nauka i sposób jej przekazywania, dlatego gdy się zauważy, że u przyjętych do nowicjatu należy się zająć budowaniem gmachu wiedzy i sposobem posługiwania się nią, aby mogli pomagać innym do lepszego poznania Boga i doskonalszego służenia Stwórcy i Panu naszemu (*Ratio Studiorum* 2).

Szczegółowy program nauczania prowadzić miał do wykształcenia się w młodych umysłach uczonej pobożności (*docta pietas*) opartej na naśladownictwie Chrystusa wyrażonym na kartach Pisma świętego, ale również na znakomitych dziełach antycznych. Można zatem stwierdzić, że teoretyczne podstawy renesansowej edukacji spisane przez Erazma z Rotterdamu zostały doskonale zrealizowane przez praktycznego Ignacego Loyolę. Wiemy również, że w kolegiach jezuickich studiowano dzieła Erazma, ale z racji tego, że budziły one niechęć hierarchów kościelnych, Ignacy z obawy przed inkwizycją kościelną zapobiegawczo omijał Rotterdamczyka. Gdyby nie ów kazus, Erazm z pewnością stałby się doskonałym nauczycielem w jezuickim kolegium.

Bibliografia

- Bainton R. H. *Erasmus of Christendom*. London: Fontana, 1969.
- Bartnicka, Bieńkowski. *Ratio Studiorum. Ustawa szkolna Towarzystwa Jezusowego*. „Archiwum Dziejów Oświaty”. T. XIII. Warszawa, 2000.
- Bednarski S. „Podstawowe zasady szkolnictwa jezuickiego”. *Z dziejów szkolnictwa jezuickiego w Polsce*. Paszenda J. Kraków: WAM, 1994. 19–24.
- Budzyński J. *Paideia humanistyczna, czyli wychowanie do kultury*. Częstochowa: Wyd. WSP, 2003.
- Collected Works of Erasmus. Colloquies*. Ed. University of Toronto Press, 1997.
- Cytowska M. „Erazmianizm”. *Słownik literatury staropolskiej*. Ed. Michałowska T. Wrocław: Ossolineum, 1998. 231–35.
- Domański J. „Scholastyczne” i „humanistyczne” pojęcie filozofii. Kęty: Antyk, 2005.
- Encyklopedia katolicka*. Red. Łukaszyc, Bieńkowski, Gryglewicz. T. 4, Lublin: TN KUL, 1989.
- Erazm z Rotterdamu. „Pobożność chłopięca”. *Pisma moralne*. Przeł. i oprac. Cytowska M. Warszawa: PAX, 1970. 119–35.
- . *Podręcznik żołnierza Chrystusowego nauk zbawiennych pełny*. Tłum. Domański J. Wstęp: Kołakowski L. Warszawa: PWN, 1965.
- Domański J. „Wstęp”. Erazm z Rotterdamu. *Trzy rozprawy*. Warszawa: PAX, 1990. 9–40.
- Dąbkowska-Kujko J. „Jezuicka paideia”. *Humanitas i christianitas w kulturze polskiej*. Ed. Hanusiewicz-Lavallee M. Warszawa: Neriton, 2009. 156–61.
- Ferguson W. K. “Renaissance Tendencies in the Religious Thought of Erasmus.” *Journal of the History of Ideas* 15 (1954). 83–91.
- Garrison J. D. *Pietas from Vergil to Dryden*. Pennsylvania: Pennsylvania University Press, 1992.
- Huizinga J. *Erazm*. Przeł. M. Kurecka. Warszawa: PIW, 1964.
- Jaeger W. „Wstęp.” *Humanizm i teologia*. M. Plezia. Trans. S. Zalewski. Warszawa: PAX, 1957.
- Kołakowski L. „Erazm i jego Bóg”. *Erazm z Rotterdamu. Podręcznik żołnierza chrystusowego*. Warszawa: PWN, 1965. 7–18.
- Koryl J. “Humanitas septentrionalis – Christiana – Erasmiana”. *Humanizm. Historie pojęcia*. Ed. Borowski A. Warszawa: Neriton, 2009. 249–320.
- Kraye J. “Moral Philosophy”. *The Cambridge History of Renaissance Philosophy*. Ed. Ch. B. Schmitt. Cambridge University Press, 2009. 301–3.
- Łempicki S. *Renesans i humanizm w Polsce*. Kraków: Czytelnik, 1951.

- Obirek S. „Etos humanistyczny polskich jezuitów”. *Etos humanistyczny*. Ed. Urbański P. Warszawa: Neriton, 2010. 147–66.
- . „Ignacy Loyola wobec Erazma z Rotterdamu”. *Corona scientiarum. Studia z historii literatury i kultury nowożytnej ofiarowane Profesorowi Januszowi Pelcowi*. Ed. Chrościcki J. A. Warszawa: Neriton, 2004. 183–89.
- Rummel E. “Pietas in public and private life”. *Erasmus*. London: Continuum, 2004. 39–54.
- Słownik łacińsko-polski*. Red. Plezia M. T. 4. Warszawa: PWN, 2007.
- Tüchle H., Bouman C. A. *Historia Kościoła*. Przeł. J. Piesiewicz. T. 3. Warszawa: PAX, 1986.
- Urbański P. „Dlaczego Odys zatkał sobie uszy woskiem? Komentarz do „Dafnidy” Samuela Twardowskiego”. *Mit Odysa w Gdańsku. Antykizacja w sztuce polskiej*. Ed. Grzybkowska T. Gdańsk: wyd. UG, 2000. 170–81.
- Wergiliusz. *Eneida*. Przeł. Karyłowski T. Oprac. Stabryła S. Wrocław: Ossolineum, 2004.



Authors' biodata

Anna Wiechecka graduated from the Institute of English Studies at Warsaw University in 2006. Currently, she is working on her PhD on indirect impoliteness and working as a teacher, lecturer and translator. She has participated in several conferences in Poland and abroad and published four articles, which present data-based analyses of impoliteness. Her research interests include: linguistic impoliteness, verbal aggression and adversarial discourse in spontaneous communication, political language and the media, as well as Relevance Theory and cross-cultural pragmatics and semantics.

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.

Darío Gómez Escudero is a lecturer in the faculty of Iberian studies at The Warsaw School of Social Sciences and Humanities and teaches practical Spanish at The Linguistic Academy of Warsaw. He is currently a PhD candidate at the University of Warsaw. His PhD research is about the influence of the Spanish picaresque novel in Great Britain. He has published two books in Spanish, namely, “De Madrid a Varsovia” (2007) and “Un Dia Cualquiera” (2011). He is currently writing a book in English language about

the importance of the feminine gender in John Milton's prose works. He is also a regular blogger on <http://condiccionario.blogspot.com/>, an active translator from Spanish into English and author of several learning courses.

Paweł Wojtas, born in 1984, is Assistant Professor at the Linguistic Academy of Warsaw (LSW) where he works as a tutor of English, lecturer of English literature and history. He is also a tutor of academic English and contemporary Anglo-American literature at Warsaw University. He has recently completed his PhD at the University of Warsaw (Institute for Interdisciplinary Studies "Artes Liberales") and holds the degree of Master of Letters in English Studies conferred by Stirling University. His PhD research was 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 modernism, postmodernism, otherness, existentialism, alterity in literary translation, poststructuralist theory.

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 in the Institute of Applied Linguistics in Warsaw. She is a translator of fiction (over 70 translated novels), as well as a sworn translator. She is currently running teaching workshops and BA seminars 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 handbooks and numerous articles in didactics and English teaching, a specialist of MEN (Ministry of National Education of the Republic of Poland) in English language teaching handbooks. Her PhD thesis centered on washback of *Nowa Matura* in English on teaching and learning process. One of the main areas of her academic expertise and interests is also the subject of innovations in various fields of methodology.

Łukasz Karpiński studied at the University of Warsaw, Department of Applied Linguistics and East-Slavonic Philology. He gained his MA in the Institute of Russian Studies in 2001, and his PhD in 2005 at the University of Warsaw, Faculty of Languages for Special Purposes. His PhD research was devoted to the Polish-Russian-English modular dictionary of land transport construction. His main fields of interest are lexicology and lexicography, technical translation, researches of languages for special purposes,

and machine translators. He is the author of many articles in terminology, lexicography, and teaching Russian as a language for special purposes. Co-founder of the magazine "Komunikacja Specjalistyczna". He is also an active Russian-Polish translator. Assistant Professor at the Department of Applied Linguistics, University of Warsaw.

Justyna Mieczkowska, born in 1986, graduated from the University of Szczecin, Department of Polish Philology, where she is now completing postgraduate studies. She is currently writing her PhD thesis on the translations of Boethius' *Consolatio Philosophiae*.

Grzegorz Kulbicki graduated in Pedagogy and Polish Philology at the University of Szczecin. He is currently preparing his PhD dissertation on the Renaissance literature and history of education, as well as the aspects of Renaissance treatise and royal mirrors.



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.

Rocznik naukowy LSW: *The Linguistic Academy Journal of Interdisciplinary Language Studies*. (Rocznik Interdyscyplinarnych Nauk Językoznawczych Lingwistycznej Szkoły Wyższej w Warszawie).

1. Wymagane języki: angielski bądź polski
2. **Abstrakt w języku polskim bądź angielskim (150–200 słów) wraz z pięcioma słowami kluczowymi.**
(Jeżeli autorzy nie będą mogli dostarczyć abstraktów w obydwu wymaganych językach, powinni napisać go w języku ojczystym bądź języku specjalizacji naukowej. Redaktorzy w takim wypadku zajmą się tłumaczeniem abstraktu.)
3. Artykuł nie powinien być dłuższy niż 6000 słów (włączając cytaty tekstowe, przypisy i bibliografię)
4. **Konwencja MLA jest wymagana.** Niedostosowanie do tego wymogu będzie wiązało się z odrzuceniem artykułu.
5. Ilość przypisów powinna być minimalna. Podczas cytowania źródła, używaj cytatów tekstowych.
6. Kursywa (zamiast podkreślenia) powinna być użyta dla tytułów większych prac, a cudzysłów dla tytułów prac mniejszych.
7. Używaj znaków wymowy brytyjskiej (tj: końcówek –ize, w przypadku pisania prac po angielsku).

Tytuły:

1. Każde słowo w tytule z wielkiej litery (w przypadku prac w języku angielskim). Jeśli artykuł zawiera podtytuł, użyj znaku dwukropka dla oddzielenia go od tytułu.
2. Zobacz wymagania konwencji MLA dla tytułów w tytułach.

Cytaty tekstowe:

1. Użyj cytatów w nawiasach, które wprowadzają informację o autorze i stronie: (Banville 13) lub po prostu (13) kiedy autor był wspomniany w zdaniu poprzedzającym cytat bądź jest znany z kontekstu.
2. Jeśli cytujesz więcej niż jedną pracę danego autora, użyj skróconego tytułu (rzeczownika bądź frazy głównej) używając poniższej interpunkcji: (Gunn “Literature” 13) or (“Literature” 13).
3. Dla użycia innych zasad, zobacz najnowszą edycję przewodnika do MLA Gibaldiego: *MLA Handbook* (2003).

Cytaty:

1. Cytaty blokowe powinny być użyte gdy cytat przekracza 40 słów.
2. Cytaty krótsze niż 40 słów mają być włączone do zdania.

Bibliografia:

Wszystkie teksty cytowane mają być uwzględnione w bibliografii na końcu artykułu w następującym formacie:

1. **Książki:** (autor – tytuł – miasto wydawnictwa – wydawnictwo – rok wydania)
Spark, Muriel. *The Public Image*. Harmondsworth: Penguin, 1990.
2. **Artykuły:**
Clark, Herbert H., and Thomas H. Carlson. "Hearers and Speech Acts." *Language* 58 (1982): 332–73.
3. **Książki z redaktorem:**
Gunn, Giles, ed. *Literature and Religion*. New York: Harper, 1971.
4. **Książki z więcej niż jednym autorem redaktorem:**
Bondanella, Peter, and Julia Bondanella, eds. *Dictionary of Italian Literature*. Westport: Greenwood, 1979.
5. **Praca w zbiorze (samego autora):**
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. **Praca w zbiorze (innego autorstwa):**
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. **Materiały z internetu:**
"Dublin." *Wikipedia: The Free Encyclopedia*. 22 June 2009. 25 June 2009 <<http://en.wikipedia.org/wiki/Dublin>>.

Pominięcie cytatów:

1. Pominięcie w zdaniu: wielokropek ze spacją przed i po kropkach (bez nawiasu).
Medical thinking ... stressed air as the communicator of disease.
2. Pominięcie całego zdania bądź większej części tekstu: kropka i wielokropek (bez spacji przed pierwszą kropką):
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.

Prosimy o nadsyłanie artykułów oraz zapytań na adres plwojtas@gmail.com.



Errata to the 1st volume 2010/2011

Pages 19, 20, 21 – In Matt Foley’s article (*Living with Lawrence’s Silent Ghosts: a Lacanian Reading of “Glad Ghosts”*) the term “barred subject (S)” should have been typed as “barred subject \$” throughout.

