

nueva clase social emergente, que de acuerdo con los extranjeros modernizarán las minas y que de esta forma logran eliminar a los nativos, con lo cual también se pone término al antiguo esplendor de los Ventura.

Los nuevos señores seguirán con sus mascaradas aunque algo refaccionadas, alterando la Historia a su favor y eligiendo el disfraz que mejor convenga a la ocasión. Todo parece decirnos que acceder a la verdadera realidad significa alejarse del propio ser (231). Sólo de esta forma se explica la enajenación del juego de los niños, cuando representan el melodrama que titulan "La Marquesa Salió a las Cinco". Esta forma de representar la evasión como un tema de la novela es importante, y si en algún momento la novela parece un resumen de las frustraciones de los ventura (léase: impotencia de seguir manipulando la realidad), es cuando el juego de los niños adquiere tal magnitud que pasa a ocupar el primer plano de los acontecimientos. Este hecho nos indica que el argumento no es el venturoso transcurrir sin avatares de la vida de una familia de propietarios, sino un momento en la vida de esa familia alterado por la actitud rebelde y conspirativa de sus propios hijos (cf. Mac Adam, 1981:258). Al mismo tiempo debemos señalar que si el juego de los niños distancia al texto de sí mismo, haciéndolo pasar a otro nivel mimético y creando ficción dentro de la ficción, también parodia esta actitud de los mayores de evadirse constantemente de la realidad (Solotorevsky, 1983:22).

Por último, cuando el mundo de los adultos plantea "tender un delicado velo" por sobre lo ocurrido, ¿no tratan los personajes de ocultar una realidad que en cualquier momento puede volcarse en contra suyo, arrebatándoles la máscara que los corrobora en el ejercicio del poder? Cabe preguntarse, entonces, qué clase de sociedad es ésta que exige para sus propósitos pasar por sobre cualquier principio ético, buscando permanentemente nuevas víctimas.

Bibliografía

- Areyuna Villalobos, H. (1993). *Encierro y sustitución en 'El obscuro pájaro de la noche' de José Donoso*. Stockholm: Inst. f. spånska och portugisiska.
- Blest Gana, A. (1981). *El loco Estero*. Santiago: Edit. Renacimiento.
- Cerda, C. (1988). *Originales y metáforas*. Santiago: Planeta Bibl. del Sur.
- Donoso, J. (1983). *Casa de campo*. Barcelona: Seix Barral. (1984). *El lugar sin límites*. Barcelona: Bruguera. (1985). *El obscuro pájaro de la noche*. Barcelona: Seix Barral.
- Mac Adam, A. (1981). "José Donoso: Casa de campo". *Revista Iberoamericana*, núm. 130-131 (283-291).
- Salgado, M.A. (1985). "Casa de campo o la realidad de la apariencia" *Revista Iberoamericana*, núm. 130-131 (283-291).
- Solotorevsky, M. (1988). *José Donoso: incursiones en su producción novelesca*. Valparaíso.
- Valdés, A. (1979). "Sobre Casa de campo". *Revista Mensaje*, núm. 284 (739-743).

Reviews and Notices

Falk, Randee, Spotlight on the USA. New York & Oxford: Oxford University Press, 1993. 172 pp. ISBN 0-19-434235-2 (paperback).

Kramsch, Claire, Context and Culture in Language Teaching. Oxford & New York: Oxford University Press, 1993. 295 pp. ISBN 0-19-437187-5 (paperback).

Ockert-Axelsson, Kristin & Norman, David, Across Cultures: Coursebook. Lund: Studentlitteratur, 1993. 104 pp. Price: SEK 228:-. ISBN 91-44-32334-X (paperback)

--- --, *Across Cultures: Teacher's Book*. Lund: Studentlitteratur, 1993. 94 pp. Price: SEK 360:-. ISBN 91-44-32341-7 (looseleaf).

Romano, Tom, Clearing the Way: Working with Teenage Writers. Portsmouth, NH: Heinemann, 1987. 191 pp. Price: \$18.50. ISBN 0-435-08439-9 (paperback).

Tomalin, Barry & Stempleski, Susan, Cultural Awareness. Oxford: Oxford University Press, 1993. 160 pp. Price: £7.90. ISBN 0-19-437194-8 (paperback).

These approaches to the dilemma of language teachers concerning whether and how to incorporate culture into the teaching of language range from the theoretical to the practical.

Claire Kramsch's theoretical treatment of the teaching of language and culture opens up difficult questions. She does not dodge them, but states that the book "takes a philosophy of conflict as its point of departure..."

At base, the book deals throughout with the concept that language and culture are inseparable and that both are influenced by and also influence context. Making use of the current debate about how much authority teachers should exercise and challenging traditional approaches to education in general does not simplify her task. The situation is complicated yet further by the increasing multitude of cultures which make up classes in many countries today; we are no longer faced with the problem of teaching a target language to native speakers of one language, but to native speakers of many – and indeed, we are recognizing more and more the cultural mix even among people who all have a common native language.

Rather than a view of language and culture as divided from each other, or as split into the native language/culture and the target language/culture, Kramsch considers the native and target languages and cultures, as well as opposing methods of teaching language and culture, as aspects of one another. In so doing, she recognizes complexity rather than a reductionist attempt to dichotomize languages and teaching methods.

Kramsch further proposes the notion that in addition to learning to recognize one's own cultural perspective and the perspective of the target

language/culture, teachers and students must be aware of the emergence of a new culture within the classroom, a "third culture". For as culture itself is dynamic, it influences and is influenced by those who learn it as well as those who are native to it.

What must take place in learning is a dialogic process of investigation of language and culture and includes such features as social class and race. The one deficiency is that she does not include the role of gender, stating that not enough research isolating gender as a variable has been conducted. One should fill this gap, especially considering the differing but very definite roles played by gender in various cultures.

Kramersch deals with both spoken, or "orate", discourse and written, or "literate". Literature, as an expression and shaper of culture, has a place in the foreign language classroom from the beginning, according to Kramersch. In dealing with literary texts, not only should the culture of the writer be recognized in order to understand the use of language, but Kramersch considers the text not to be complete until it is read. She presents several translations, all into the same language, of a text. We see not the same translation, but a host of differences and discrepancies. And students, too, will bring to the texts their own cultural contexts and what they believe to be the cultural context of the author. These should be investigated, not neglected. "The educational challenge is teaching language 'as context' within a dialogic pedagogy that makes context explicit, thus enabling text and context to interact dialectically in the classroom" (13).

Although the work is largely theoretical, Kramersch gives suggestions based on analyses and discussions of what often happens in typical classrooms. In addition, she recommends that teachers keep a journal of cultural misunderstandings not only of students, but of themselves as they react to students' work.

In constantly pointing to paradoxes and conflicts, Kramersch herself almost falls into a trap which she, however, points out: the risk of losing oneself altogether within extreme relativism. Yet by continuing the dialogue and pointing constantly to the areas of conflict, language learners and teachers can come to a clearer understanding of their own culture, the target culture, and the emerging third culture. Alternatives to language as it is traditionally taught not only give importance to the learners' voices, but continue the dialogue.

A major controversy within language teaching is that of culture types. Teachers, especially in countries such as the United States, often shy away from including culture out of fear of reinforcing stereotypes. And yet we cannot ignore that culture is inseparable from language. As cultural meanings emerge, this becomes not a question of whether to teach culture types, but a question of emphasis, as is that of introducing social conventions; a student can make an informed choice if the native culture, the target culture, and the student's place and role are investigated. The emphasis is al-

ways much more on the process than on an end result. The solution is not necessarily to attempt to bridge the culture gap, but to explore the gap and, in the process, oneself. The results of such an investigation will not be apparent immediately, but will evolve only after sometimes lengthy reflection and processing and reinvestigation.

Near the end of the book, Kramersch deals with political ramifications. Her theory becomes very concrete as she presents the complex linguistic and language learning situations in formerly colonized and now independent African countries.

Of importance to educational decision-makers, Kramersch cites what she calls a "sobering study" indicating that among undergraduates in the United States, language courses are taken largely by those in the humanities while far fewer students in economics and education enroll. Her conclusions strongly support an increase of courses in language and culture for those who will be working in an international sphere and those who will be educating the next generations in an increasingly multicultural world.

For novice teachers, the question remains of how to teach cultural aspects of language, how to move from the theory to the concrete world of classrooms filled with pupils. Three textbooks included here attempt to provide teachers with exercises which can integrate English language learning with the learning of British and/or American culture.

Tomalin and Stempleski's book is designed for teachers, as indicated in the title series. The introduction identifies the book as one to be used to develop awareness of one's own culture, that of another – here, British and U.S. – and then to be able to explain one's own perspective.

Unlike Kramersch, these authors take a more traditional approach, that language learning should take priority and that the study of culture should grow out of it.

The book is extremely well-organized. Each exercise explicitly identifies the level of the learners, from elementary through intermediate, identifies the goal of the exercise, gives detailed, step-by-step instructions and even includes a time frame. It would, therefore, be very helpful for teachers who have little classroom experience in transmitting culture and is an improvement on the many culture textbooks which present pictures of places and artifacts without detailed instructions for use.

Ockert-Axelsson and Norman have also provided a guide for inexperienced teachers or those who want to pep up their teaching with new exercises. The Teacher's Book serves as a course outline, and the Coursebook provides exercises for students.

Falk's book is intended for use in the classroom or for self-study. It is eye-catching and wonderful for those who delight in interesting facts such as knowing that the World Trade Center plaza is closed in winter because an icicle dropping from the top of one of the towers could kill a person. Or for those who would love to dish up President Johnson's own recipe for chili.

As in too many books purporting to teach culture, simplistic assumptions are made by the authors of all three books. For example, Tomalin and Stempleski instruct teachers to make sure that the class understand the vocabulary. Yet no information is given regarding the involved and interconnected layers of meaning of a seemingly simple word such as "successful". The context is lacking.

A great deficiency in Ockert-Axelsson and Norman's book is the lack of deep investigation of cultural taboos. Very simplistic reasons are given with no discussion of how the taboos have changed in meaning over time, nor is there any discussion of the layers of meaning or in-group differences in belief and practice. Moreover, the authors are implicitly setting themselves up as authorities in areas where their own knowledge is deficient. Not only is the investigation of meaning hindered, but stereotypes are reinforced, the very process the authors claim to overcome. Kramsch's discussion of the presenting of culture types deals with this on a much deeper level. Working from Kramsch's perspective is a necessity if language teachers are not simply to reinforce what too many people already mistakenly believe.

The authors of all three texts attempt to move from the surface to deeper meanings connected with culture, but a warning should be attached: teachers making use of structured exercises should themselves be aware of cultural crossroads and of culturally based learning styles of a broad spectrum of learners, and much more aware of their own culture than these authors seem to be. These books appear much as some of the earlier literature prepared for foreign service use. The danger of the structured exercises is that in moving from exercise to exercise, time for deep evaluation and reinvestigating is not provided. Also missing is Kramsch's self-investigation that emerges within the process of language learning.

The authors of these texts make an effort to include all class members in the activities, but do not themselves take into account differing culturally based learning styles. For example, in order to help students investigate how time is presented in a language, a task Ockert-Axelsson and Norman undertake, the teacher would need to already understand varying conceptions of time, including how European languages have reified the abstract, a many-faceted process which defies simple division into monochronic or polychronic languages. Further, a quality such as "honesty" is not valued the same in different cultures, as the authors correctly point out, but more important and not dealt with, "honesty" may hold entirely different meanings within different cultures. Are we to accept that the Anglo/Northern European definition of honest is, in fact, the standard?

Cultural bias, unfortunately, is evident. An example from Tomalin and Stempleski is the question: "How do you feel about...?" Learners from some cultures are not used to the present Anglo fascination of dealing with feelings, nor have they been socialized to "feel" comfortable revealing their

feelings publicly!

In an exercise where students are to talk for a set amount of time, it is suggested that another student take over the account if the speaker hesitates. This would surely lead to inhibition on the part of less secure students or those not used to speaking individually in class.

Nor are teachers encouraged to look at their role as authority figures and judges of what is right and wrong; the dialogic process therefore stops at the teacher's desk. While encouraging students to look at the target culture and at their own, Tomalin and Stempleski then ask students to identify "who was at fault" in a particular conflict. Rather than an investigation of the culture gap, a Western split into a dichotomy of right and wrong is thus implicitly encouraged. Moreover, such exercises would frustrate students who continuously come up with a "wrong" answer. And when students are encouraged to discuss an issue until a consensus is reached, the very cultural aspects of such a process itself are overlooked.

It is questionable whether attempts to quantify behaviours and such abstracts as values are beneficial, as the authors of all three texts do. Quantifying, ranking, dividing dichotomously into "right" and "wrong" behavior or language, or true and false, is itself a Western (and claimed by some to be a Western male) mode of rhetoric.

Cultural Awareness and *Across Cultures* could be used in a traditional classroom or to provide exchange students and host families, or expatriates, with an introduction to the culture among which they will be living, although even in these cases the deeper issues and points of conflict should be investigated for true awareness.

Falk's presentation of the culture of the U.S.A is nothing more than the traditional majority picture with brief mention of groups who have had less than equal access to power institutions. The jokes, exercises and puzzles might be fun for children or teenaged learners or even adult tourists and may even help to increase fluency. However, the presentation of culture is very much on the surface and extremely biased.

The format is colorful and attractive and the division of the United States into regions is valid in terms of geography and cultural areas. But why must textbooks continue to place Hawaii somewhere off the coast of California? A map of the Pacific Rim would serve far better.

Unfortunately, while a tourist would come away from the U.S. with a fuller understanding of the country if this book were carried along rather than mere guidebooks, many stereotypes are perpetuated. The overused story of the Indians' selling of Manhattan to the Dutch for twenty-four dollars' worth of beads and trinkets when the Indians did not "in any sense own it" completely avoids the culture fault between European and Native American attitudes toward the land. Nor is it necessary to assume that everyone who visits Harlem needs to do so on a tour; many of us have indeed walked the streets of Harlem on our own without a scar to show for it. And New York

City is not the only place where pickpockets abound. On the other hand, stating that Martin Luther King, Jr.'s "dream of true equality for all still has not fully come true" completely evades the rising largely Black urban underclass. In a true culture study, one could not be mentioned without the other.

Just as damaging are exercises which, as in the two other textbooks, ask students to make value judgements. They are instructed, for example, to correct Huckleberry Finn's language. The brief discussion of figurative language which follows is not enough to offset the bias already held by too many learners of English that standard English, if not RP, is the only form of English to be valued.

As the book's title tells us, this is a "spotlight". But the spot is very selective and very limited.

These texts add to the literature in that they provide a wealth of concrete, structured exercises which many beginning language teachers lack. However, all three reflect the biases of majority culture British, Americans and northern Europeans. Topics are presented which could lead to Kramersch's dialogic process, but they are not developed within the books themselves.

In addition, while Kramersch at times seems almost overwhelmingly pessimistic in constantly describing deficiencies in traditional teaching methods, the textbooks are perhaps more up-beat than is warranted. What emerges when cultures come together is not always the "best of both", nor will a simplistic approach lead to this.

All of the textbooks neglect the process of free expression, a process Kramersch finds necessary in the investigation of the points of conflict and the emerging third culture. For help with this process, a task that requires a teacher secure enough to allow students to flounder at times, Romano's book is recommended. For purposes of this discussion, suffice it to say that what Romano does with writing in a class of native-speaking but not necessarily highly motivated high school students can be effective in a foreign language classroom as well and help to achieve Kramersch's aims. Romano uses journals to address conflicts, both in subject and in the medium of writing itself, and to search for a synthesis rather than a solution. His use of journals as part of the learning process for the student, rather than writing as a product for the teacher, benefits the student in a non-judgemental way. Placed within the context of the language classroom, Romano's approach would help students and teachers discover cultural meanings and how they are conveyed. Both Kramersch, on a more theoretical level, and Romano, on a more practical level, provide invaluable knowledge on how to integrate, the learning of culture, behavior, oral language and literature. For both, the learner is central to the process.

The authors of all the books discussed here profess belief in culture and learning as dynamic, but only Kramersch and Romano avoid the pitfalls of

quick narrowly-defined exercises and follow through to indicate how to integrate a dynamic dialogic process into classroom teaching. A true language and culture student needs to accept that a solution is not always possible; investigating the fault lines of culture is. This, however, requires a teacher who is knowledgeable enough to recognize the conflicts and secure enough not to always be able to give an answer.

Ockert-Axelsson and Norman end with a quotation from an unnamed Swedish artist: "At last I don't understand, ...but it took a long time!". This is the jumping-off point for Kramersch.

Michal Anne Moskow

Bradbury, Malcolm, The Modern British Novel. London: Secker & Warburg, 1993. 512 pp. Price: £ 20.00 (hardback). ISBN 0 436 201321.

In this extensive study of the British novel from 1878 to the present day, Bradbury shows how the literary movements of this century have developed, not as independent phases, but as complementary forces fluctuating in accordance with the changes taking place in society. "Modernism" is scrutinized from its roots in 'fin de siècle' anxiety and early expressions at the turn of the century. "Edwardian" is not a division unit usually applied to literary history, but Bradbury uses it to denote the early years of this century that saw the rise of a "self-conscious form of fiction," notably by writers/critics such as Henry James and E.M. Forster. His study stretches from George Eliot to Adam Zameenzad, concentrating on those who have been "fundamental to the notion of a shaping tradition."

Each decade is treated separately and given a well-substantiated characterization. The rise of new trends in fiction is accounted for through references to the major events on the social and political scene, as well as through an evaluation of interpersonal connections between writers of the same day and age. Surprisingly, however, Bradbury does not give much emphasis to the importance of the Bloomsbury group.

"Modernism," says Bradbury, emerged in "generations," the first prior to the Great War, the second in the 20s and the third in the form of French existentialism in the 40s. The year 1922, with the publication of *Ulysses*, represents an "annus mirabilis" to the movement which expired and gave way to post-modernism with the appearance of *Finnegans Wake*. Just as soon, however, Bradbury nullifies this distinction, by claiming that "modernism" and "postmodernism" are just variant ways of reacting against an ever-present urge for realism and documentary that has always existed alongside the desire to break with conventions. So, the 30s started in "realism and ended in surrealism," whereas, by the 50s, the novel as a "plain social chronicle" had been restored. The 60s, and later the 80s, were "vigorous" and innovative.

Bradbury ends his study with an up-to-date assessment of literature that has been produced in the 90s, and asserts that – although much of what is being written is nostalgic and retrospective in character – “Britain retains a powerful fictional scene.”

Apart from displaying some minor irregularities, such as misnaming characters and confusing the nationality of Henrik Ibsen, Bradbury’s book is indeed a well-written and comprehensive study and can ensure good reading for any lover of British literature.

Helena Bergmann

Taylor, D.J., After the War: The Novel and English Society since 1945. London: Chatto & Windus, 1993. 310 pp. Price: £ 17.99 (hardback). ISBN 0 7011 3769.

D.J. Taylor states that his aim is “to investigate some of the links between modern English fiction and the historical process.” While focussing on literature written after the war, he draws distinct parallels with earlier works, even as far back as the great names of the last century. Although kept apart as separate entities, the post-war decades are not scrutinized in strict chronological order, but under evocative thematic headings, such as: “Some Liberal Dilemmas,” “Scenes from the Class War” and “Sex and Sensibility,” indicating the socio-historical context. The work presents a myriad of writers and titles, of whom Taylor selects a few to highlight his thematic concerns, Kingsley Amis, Malcolm Bradbury and A.S. Byatt in particular. *Lucky Jim* is crowned “a key post-war English novel,” a winner, it would seem in what Taylor calls the “battle between seriousness and slapstick” characteristic of modern British fiction. He likes to shape the reader’s vision of literature by making kernel statements, but even more his aim seems to be to explode myths that have been established in modern literary history. The 50s, for instance, was not as politically committed an era as it has previously been believed. The works of Alan Sillitoe, John Wain and Philip Callow are rather to be seen as “a mystical form of prole worship” than as political statements. There has been a lack of “commitment” in fiction since the war. Even the more overtly left-wing fiction of the 60s is “depressingly middle-class in tone.” Under the enticing heading of “The Literary Consequences of Mrs Thatcher” he presents a catalogue of works introducing dubious, profit-oriented heroes. By the 90s, says Taylor, “the political novel has developed into a burlesque.”

Another myth concerns the emancipation of female literary characters. Most female protagonists manifest a “culpable naivety” (sic) in their eagerness to overcome parental authority and fail to see how their supposed liberation has led them to exploitation.

Fiction cannot claim to be independent of its “crucible of social influ-

ence,” says Taylor, indicating that most of the writers that tried have not been able to break away from a negative concept of “Englishness,” which is something they have been striving to do since the war. The coming of a generation of “migrant” writers may alter the perspective, however.

If one does not lose oneself in titles demonstrating the reading capacity of the author, this book can really serve as an eye-opener as well as giving a critical overview.

Helena Bergmann

Channell, Joanna, Vague Language. Oxford: Oxford University Press, 1994. 226 pp. ISBN 0194371867 (paperback).

The aim of *Vague language* is to draw attention to the omnipresence of vagueness in language and to investigate which words and expressions are vague. The particular angle from which vagueness has been studied is pragmatic and psychological rather than semantic. How do certain expressions enable speakers or writers to be vague, and how do hearers and readers understand and decode vague language? Why, when and where is vagueness used?

Channell defines as vague only those words which are ‘purposely and unabashedly vague’, which means that category words like *bird* or *chair* would not be regarded as vague unlike expressions such as *thingummy*, *oodles of*, etc. The study of vagueness is based on the huge resources provided by the Birmingham Collection of English Texts as well as a variety of other text corpora and describes vague expressions both in spoken and in written English. The results also draw on a number of tests carried out with informants.

A large portion of the book deals with approximation or vagueness occurring with numbers (Chapters 3-4) and with quantifiers (Chapter 5). What is interesting about approximators is that they designate an interval which can have different length. Testing a number of people, Channell found that a person writing *about ten pages a week* was interpreted as saying that the number of pages ranged between 8.5 and 11 pages. Factors conditioning interval differences are, for example, the type of ‘approximator’, the number itself, the following noun, cultural assumptions, etc.

Chapter 4 deals with sentences with exact numbers which have a vague meaning and how hearers infer the intended vague meaning from what they hear. How could, for example, *Sam is six feet tall* be used to mean that Sam is 5.8 feet tall?

Chapter 6 discusses ‘tags’ or ‘vague category identifiers’ (eg *fruit* or *something*). In order to investigate how hearers managed to work out the reference to categories by means of tags Channell draws on Rosch’s idea of good or bad exemplars of a category. Not unexpectedly, it turned out that

the most successful category identifications were those where the informants came up with examples containing a prototypical member of a category. Tags are also identified in terms of their structure. This part of the analysis would have benefited from a comparison with other studies (Dubois 1992, Aijmer 1985).

In Chapter 7 so-called place-holder nouns like *wotsisname*, *thingummy* are discussed in terms of their conversational implicatures (eg. as euphemisms).

Chapter 8 deals shortly with a number of interesting issues such as the association between vagueness and politeness, vague expressions filling a lexical gap and vagueness in women's language.

I found much that was of interest in this book, especially the discussion of approximators and quantifiers. I was however a bit disappointed that some topics were not dealt with. For example how frequent was vague language in the material studied? What differences are there between vague expressions in speech and writing? What about other vague expressions such as *sort of* and *kind of* which are an eyesore to some people because of their frequency in speech?

The book was, on the whole, a pleasure to read. An irritating distraction was however the occasional repetition of the same example and the discussion of it (cf on p. 33, 68, 175).

Vague language is included in the new series Describing English Language (edited by John Sinclair and Ron Carter) aimed at presenting work which is based on authentic spoken or written data 'covering the continuum between theory and practice'. The present work is a good example of an area of English usage which has important implications for language learning and teaching. An additional merit of the book is that it will no doubt stimulate further research on vague language. In the author's own words:

Perhaps the most exciting point to emerge is the evidence that vague language and its use provide such a fertile area for research, description and application. So the book has to end by saying 'this is only a beginning' (p. 208).

Karin Aijmer

References

- Aijmer, K. 1985. What happens at the end of our utterances? - The use of utterance-final tags introduced by *and* and *or*. *Papers from the 8th Scandinavian Conference of Linguistics*, ed. by Togeby, O, 366-389: Københavns Universitet: Institut for Nordisk Filologi.
- Dubois, S. 1992. Extension particles, etc. *Language Variation and Change*, 179-203.

Christoph Parry, *Menschen-Werke-Epochen* Eine Einführung in die deutsche Kulturgeschichte, Hueber, München 1993. 224 S.

Was ist Kultur? Diese Frage ist genauso leicht zu stellen, wie es schwer sein dürfte, als Antwort darauf eine Definition aufzustellen bzw. sich auf einen bestimmten Kulturbegriff festzulegen. Das schon klassische Gegensatzpaar Kultur – Zivilisation ist längst überwunden. So hatte sich schon seinerzeit der erste Bundespräsident der Bundesrepublik Deutschland, ein *homme de lettres*, Theodor Heuss über das Widersinnige dieser Aufteilung mokiert, indem er auf große zivilisatorisch-technische Leistungen der Vergangenheit wie römische Aquädukte, mittelalterliche Brücken etc. hinwies, die zum sog. kulturellen Erbe des Abendlandes gehörten. Sobald sich „die Patina der Geschichte“ darauf abgesetzt habe, gerieten auch solche Leistungen „in den Ruf der *aura spiritualis* des Kulturellen“ – man denke hier auch an den etablierten Begriff einer Industriekultur – (Heuss, *Kräfte und Grenzen einer Kulturpolitik*, 1951). Ein weiteres Beispiel für einen erweiterten und anthropologisch ausgerichteten Kulturbegriff hat u.a. der dänische Kulturhistoriker Hartvig Frisch vorgelegt: „Frågan om vad kultur är, kan enklaste besvaras så: kultur är vanor i ordets allra enklaste mening“ (Frisch, *Europas Kulturhistoria*, 1961, schwed. Übers.). Daß die Diskussion trotz dieser griffigen Formulierung noch nicht an ein Ende gelangt ist, beweisen solche Gegensatzpaare wie Hoch- und Massenkultur oder die politische Auseinandersetzung darüber, welcher Kulturbegriff nun eigentlich der Kulturpolitik der Bundesrepublik Deutschland zugrundeliegt (Diskussion im 12. Bundestag Dezember 1993, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, Bd.18/1992). So sollte denn auch einmal der Begriff der sog. Interkulturellen Kommunikation, der im Fremdsprachenunterricht eine immer größere Bedeutung anzunehmen scheint, kritisch unter die Lupe genommen werden. Die interkulturelle Kommunikation kommt nicht darum herum, wenn sie sich auf einen Kulturbegriff beruft, diesen auch festzulegen. Solange es keine Verständigung über den Kulturbegriff gibt, hängt die ganze Vorstellung einer interkulturellen Kommunikation einigermaßen in der Luft. Und es hilft nicht viel weiter, sich als Ausweg aus einem begriffstheoretischen Dilemma ein schier unbegrenztes Feld für die Begriffsverwendung auszu-denken (das folgende Beispiel ist nicht das einzige seiner Art). Kultur sei(en) die „way of a people“, also alles, „was einer Gruppe oder einem Individuum eine besondere Prägung gibt – auch ihre Handlungs- und Verhaltensweisen gehören hierher“ (E. Oksaar, *Problematik im interkulturellen Verstehen*, 1991). Eine solche Bestimmung umfaßt danach alles, was eine Kulturgemeinschaft denkt, tut und besitzt, ihre Strukturen auf allen gesellschaftlichen Gebieten sowie die Mentalität, aus der heraus gedacht etc. wird. Ist man damit allen Schwierigkeiten elegant aus dem Wege gegangen? Leider läßt eine solche verdünnte Variante des anthropologischen Kulturbegriffs etwas Wichtiges unberücksichtigt: daß Vorstellungen über

Kultur in der Geschichte unseres Kontinents immer mit bestimmten Werten besetzt waren, darum kaum wertfrei verwendet werden können. Zwar kann man auch die Kulturpolitik der Nazis unter der Rubrik 'Kultur' verbuchen, aber damit versagt man sich das Recht, sie als das zu bestimmen, was sie in Wirklichkeit war: das Gegenteil von Kulturbarbarische Unkultur.

Nun gehört es – glücklicherweise – zum Wesen einer Kultur, daß sie produktiv sein kann, ohne sich zu einem Begriff zu bekennen. So konnte sich der Verfasser der *Einführung in die deutsche Kulturgeschichte* mit dem bezeichnenden Haupttitel *Menschen, Werke, Epochen* – wie oft trifft man auf die entgegengesetzte Anordnung! –, der in Jyväskylä lehrende Germanist Christoph Parry, auch ohne große terminologische Skrupel ans Werk machen. Dabei stützt er sich auf einen anthropologischen Kulturbegriff („Gesamtheit aller menschlichen Tätigkeiten“), nimmt aber, sicher zur Erleichterung künftiger Leser, eine Auswahl vor. „Die ganze Alltagskultur, die in den Sitten und Gebräuchen zum Ausdruck kommt, kann hier nur am Rande behandelt werden“. Worauf er sich folglich konzentriert, sind in der Regel „besonders repräsentative Leistungen (...) die bleibenden oder länger dauernden Bestand haben“. Mit seiner folgenden Bemerkung könnte er es sich vielleicht mit besonders demokratisch erzogenen Adressaten verderben: „Kulturelle Leistungen in diesem Sinne entstehen gewöhnlich aus dem Bemühen einer Elite“. Aber schließlich sind Eliten auch aus funktionierenden Demokratien nicht wegzudenken (und sei es nur in Form einer Macht- oder Verwaltungselite, wie nicht zuletzt das Beispiel Schwedens beweist). Wenn Parry dann weiterhin den Wechsel dieser Eliten unterstreicht, „es sind jedoch von Epoche zu Epoche nicht immer dieselben Gruppen, die sich kulturell artikulieren und sich so dem Blick späterer Generationen erschließen“, so wird er einer sozialen Dynamik gerecht, die nicht umsonst ein Kennzeichen demokratisch geführter Gesellschaften ist. Eine andere sinnvolle Entscheidung trifft Parry, indem er sich der Frage stellt, ob es angesichts des „langjährigen Gesamtzusammenhangs abendländischer Kultur“ überhaupt sinnvoll sei, nationale Differenzierungen vorzunehmen. Die Bestätigung für sein Vorhaben sieht er in der seit dem Mittelalter ausgeprägten Tendenz zur Bildung nationaler Eigenheiten, wobei das Bewußtsein einer kulturellen Identität oft der Legitimierung eines Staates dient. In welch besonderem Grade dies gerade für Deutschland in der Vergangenheit galt und vielleicht noch immer gilt, dürfte allgemein bekannt sein. Zur Einbettung des nunmehr politisch geeinigten Deutschlands in den europäischen wie in den Weltzusammenhang kehrt er im Schlußkapitel „Deutschland in einer schrumpfenden Welt“ zurück.

Von diesen Voraussetzungen her gelingt ihm der orientierende Überblick über die mehr als zweitausendjährige kulturelle Entfaltung des deutschen Sprachraums, da man mit dem Worte „Entwicklung“ angesichts der politischen Manifestation von Irrationalismus und Massenwahn eher zurückhaltend umgehen sollte. So gut wie sämtliche bedeutende Persönlich-

keiten, Werke und Strömungen der Philosophie, sämtlicher Künste, der Architektur und des politischen Lebens werden vor ihrem zeitgeschichtlichen Hintergrund dargestellt oder wenigstens erwähnt. Daß diese Charakteristiken ohne Abstriche in der Sache, Verlust an Substanz erfolgen, ist dem prägnanten und daher auch einprägsamen Stil der Darstellung zuzuschreiben. Auch für einen Laien eher komplizierte Sachverhalte oder Gedankengänge wie die Kants oder der musikalischen Technik Richard Wagners werden von ihm auf einen klaren Nenner gebracht. Mit wenigen Sätzen gelingt es ihm oft, bis zum Fazit einer Epoche zu gelangen: „Aus dieser Mischung von Angst und Jubel schmiedeten die Nazis ihre Volksgemeinschaft (...) Der deutsche Faschismus hinterließ jedoch nicht nur zertrümmerte Großstädte, sondern auch eine unheilbare moralische Wunde. Die Verbrechen der Nazis diskreditierten die ganze Kultur, in deren Namen sie zu handeln vorgaben“. Selten ist, um ein anderes Beispiel für die Brillanz der Darstellung anzuführen, das überaus problematische Verhältnis Heideggers zum Dritten Reich so klar dargelegt worden: „Sein Verhalten im Dritten Reich, das er selber später durch Unwissenheit zu erklären suchte (...) mindert den Wert einer Philosophie, die vorgibt, den Umfang des Seins zu erkennen, wenn der Autor unfähig ist, die politische Wirklichkeit zu erkennen“. Recht abwägend und darum ausführlicher äußert sich Parry über einen anderen, durch den Nationalsozialismus in Verruf geratenen Denker, Friedrich Nietzsche. Dieser hätte zwar den übertriebenen Nationalismus seiner eigenen Zeit lächerlich gefunden wie auch den Antisemitismus abgelehnt, auch hätte ihn wohl die Art, „wie sich ein ganzes Volk einem Diktator unterwarf, wenig beeindruckt“ aber „der Erfolg des Diktators selbst vielleicht um so mehr!“ Dies ist zumindest ein Diskussionsansatz (da Nietzsche der „literarische“ wie persönliche Stil Hitlers gewiß nicht beeindruckt hätte). Auch an der Auffassung des sehr populären Kinderbuches *Struwwelpeter* mit seinen drastischen Warnbeispielen als einer „seinerzeit fortschrittlichen pädagogischen Leistung“ könnten sich wohl die Meinungen erhitzen. Aber was wäre eine Kulturgeschichte, die gänzlich ohne Denkanstöße auskäme und nur scheinbar fertige Definitionen anböte? In diesem Sinne sollte man vielleicht auch jene Stellen lesen, an denen die eine oder andere Kulturpersönlichkeit oder ihre Leistung zu kurz kommt, wie das z. B. bei Stifter, Fontane, Kafka der Fall ist oder bei einer kosmopolitisch so interessanten Erscheinung wie dem unlängst verstorbenen Elias Canetti (der leider überhaupt nicht vorkommt!) Angesichts des bei einer Einführung vorgegebenen Umfangs war die Akzentuierung des überreichen Gesamtstoffes, die Auswahl und das Markieren von Schwerpunkten gewiß kein einfaches Unterfangen.

Für jeden Benutzer, der sich über eine geschwind zu verschaffende Orientierung hinaus für die Frage interessiert, was denn Kultur nun eigentlich sei, bietet der letzte Abschnitt interessanten Stoff zum Nachdenken. Hier wird zunächst der Fortschrittsgedanke unserer modernen Zivilisation

skeptisch betrachtet. Doch bald kommt der Verfasser zu dem Schluß, daß „die Idee des Fortschritts von unserem Kulturbegriff selbst gar nicht wegzudenken“ sei. „Die ganze Dynamik gesellschaftlichen Tuns ist ein Fortschreiten, das zwar sinnlos erscheinen kann, das aber auch einem ‚Prinzip Hoffnung‘ unterstellt werden kann“. Christoph Parrys Resümee lautet also: „Das Ziel selbst mag eine Utopie bleiben, aber Kultur hat ja gerade mit der Pflege von Utopien zu tun“. Kultur als eine Utopie – vielleicht ist das ihre beste Beschreibung?

Fritz Joachim Sauer

**GOETHE-
INSTITUT** 

152 KULTURINSTITUT I 78 LÄNDER - 2 I SVERIGE
16 INSTITUT I TYSKLAND
 100 000 STUDERANDE VARJE ÅR
 Intensivkurser i Tyskland från nybörjar- till universitetsnivå
 4 eller 8 veckor - 7 nivåer

Kurserna är studiemedelsberättigade vid studier under minst 15 veckor
 OBS! NU ÄVEN SUPERINTENSIVA 2-VECKORSKURSER

| | |
|--|--|
| GOETHE - INSTITUT STOCKHOLM Språkavdelningen Linnégatan 76, 115 23 Stockholm Tel: 08-663 84 20 Fax: 08-667 30 02 | GOETHE - INSTITUT GÖTEBORG Drottninggatan 63 411 07 Göteborg Tel: 031-13 36 84 Fax: 031-13 41 10 |
|--|--|

Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Herausgegeben von Bernd Kast und Gerhard Neuner. Langenscheid KG, Berlin und München 1994. ISBN 3-468-49445-9. 276 S.

Vorliegender Sammelband ist eine Art Bibel der Lehrwerkforschung und -kritik. Er entstand auf der Grundlage des 1990 in begrenzter Auflage beim Goethe-Institut erschienenen Buches *Lehrwerkanalyse*, wurde jedoch stark systematisiert und erweitert.

Von all jenen, die mit der Analyse von Lehrwerken – und zwar nicht nur des fremdsprachlichen Deutschunterrichts – befaßt sind, dürfte dieser Band als ein Muß angesehen werden. Wo liegen seine Vorzüge?

An erster Stelle ist die Übersichtlichkeit zu nennen. Nach einer erfrischend geschriebenen Einführung (Gerhard Neuner, Hans-Jürgen Krumm, Lutz Götze) werden prägnant und pointiert Einzelaspekte vorgestellt. Dies geschieht ohne zwanghaftes Streben nach irgendeiner Vollständigkeit und ohne die Langeweile eines additiven Denkens, was nicht genug hervorgehoben werden kann, wirkt deutsche Lehrwerkforschung doch gelegentlich recht bieder und theorieüberfrachtet.

Aufgelistet seien hier einige besonders anregende Darstellungen. Reinhard Ammers Überblick zum Deutschlandbild systematisiert die Bereiche der deutschen Kultur, die in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache vertreten sind. Mit der Ablösung vornehmlich sprachvermittlungsorientierter Lehrwerke durch stärker kulturvermittlungs- und kommunikationsorientierte änderte sich das Deutschlandbild. Die heile Wohlstandswelt ohne gesellschaftliche Konflikte wurde durch problemorientierte und kritisch-emanzipatorische Präsentationsweisen abgelöst.

Bernd Kast analysiert, wie neuere und neueste Lehrwerke die vier Fertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben berücksichtigen. Er kommt zu dem Schluß, daß das Schreiben nach wie vor stiefmütterlich behandelt werde. Mängel kommunikationstheoretischer Konzepte versucht er durch eigene Vorschläge abzubauen. Hier wie etwa auch in den Teilkapiteln Wortschatzarbeit und Grammatik werden Fragen an das Lehrwerk formuliert, ohne immer gleich Antworten parat zu haben – eine den Leser herausfordernde Darstellungsweise. In diesem Zusammenhang besonders erwähnenswert sind Lutz Götzes *Neun Thesen zur Grammatik*, die eingeleitet werden mit der Behauptung „Grammatik hat eine dienende Funktion beim Fremdsprachenlernen; sie ist Mittel, nicht Zweck“ (S. 67).

Dietrich Sturms „Bildlegenden“ erhalten leider nur wenig Platz. Vorgeführt und diskutiert werden hier Beispiele mißlungener Lehrbuch-Illustrationen. „Interkulturelles Bildverstehen“, schreibt der Verfasser, „ist einer der großen weißen Flecke in der Bildforschung“ (S. 85). Dabei geht es nicht allein um Anstoß erweckende Darstellungen wie jenes in unseren Augen harmlose Disco-Bild, das sich als unvereinbar mit den Moralvorstellungen des indonesischen Schulwesens erwies und entfernt werden mußte (S. 93).

Die summarische Auflistung des Pro und Contra in Rezensionen zu Deutschlehrwerken von 1979 bis 1992 ist ein weiteres Plus vorliegender Publikation. Sie ermöglicht eine schnelle und zuverlässige Orientierung über Entwicklungstendenzen. Zudem vermittelt sie ein durch nationale und internationale Lehrwerkkritik objektiviertes Bild.

Abschließend sei noch einmal auf einen in der Einführung genannten Aspekt eingegangen, der in schwedischen Ohren recht schrill klingen dürf-

te. In Deutschland muß jedes Lehrmittel zur Zulassung im öffentlichen Schulwesen ein Prüfungsverfahren des einzelnen Bundeslandes durchlaufen. Die dortige Kulturbehörde bestellt zwei Gutachter, die ein Urteil darüber abzugeben haben, ob eine Empfehlung zur Zulassung, eine „Empfehlung zur Zulassung unter aufschiebbaren Bedingungen“ (meist Erfüllung von Änderungsaufgaben) oder eine Ablehnung ausgesprochen werden soll. Die Gutachter bleiben anonym. Bei bedingter Empfehlung oder Ablehnung erhält der Verlag die Möglichkeit zur Einsichtnahme und zur Erstellung von Gegengutachten.

Auswirkungen dieser Praxis werden in vorliegender Publikation anschaulich beschrieben. Hinter verschlossenen Türen tobe „ein regelrechter Gutachterkrieg“ (S. 18) – bei bis zu zwanzig, dreißig Begutachtungen pro Werk kein Wunder. Nicht nur die Kriterienkataloge der einzelnen Bundesländer sind unterschiedlich, sondern auch die Lehrpläne, was es heute nahezu unmöglich mache, ein Lehrwerk herauszugeben, das den Anforderungen aller Bundesländer entspricht. Häufig ist ein Buch in einem Bundesland anerkannt, in einem anderen mit Änderungsaufgaben belegt und in einem dritten verboten. Für die Verlage bringt dies starke Unsicherheiten und die Orientierung auf Länder mit hohen Schülerzahlen („Marktführer“) mit sich. Zugleich ist der Personenkreis, der die Kompetenz zur Begutachtung besitzt, begrenzt – häufig sind es selbst Lehrbuchautoren, die mit dieser Aufgabe betraut werden und entsprechend subjektiv werten.

Nicht zuletzt bei der Angleichung des Schulwesens der fünf neuen an das der alten Bundesländer wurde diese Praxis zum Problem. Zwar war man in der DDR an die Einmischung von Partei und Staat in alles und jedes gewöhnt, hielt es jedoch nicht für möglich, daß die im Westen im Gegensatz zum Osten vorhandenen Wahlmöglichkeiten staatlich ebenfalls reglementiert werden würden. Verlagsvertreter informierten über ihre Produkte, ließen die Abnehmer der Werbe- und nachfolgender Kaufexemplare jedoch im unklaren über die Genehmigungspflicht durch den Kultusminister. So geschah es denn, daß ganze Klassensätze jüngst angeschaffter Lehrbücher praktisch über Nacht unbrauchbar wurden...

Frank-Michael Kirsch

Viktigt redaktionsmeddelande på sid. 240
Important message from the editors on page 240

Please don't forget to pay your subscription
for 1995 by March 1, 1995.

Please pay via Moderna språk's giro or directly to our bank account,
(see second page of cover). Do not use personal cheques.

Peter Brooks, *Body Work. Objects of Desire in Modern Narrative*. Harvard University Press, 1993. ISBN 0-674-07714-5

Peter Brooks, titulaire de la chaire Tripp des humanités à l'Université de Yale, vient de nous donner un très beau livre qui fascine tant par son côté insolite que par son ampleur: *Body Work*. Le titre le souligne assez, l'approche inhabituelle de l'ouvrage, qui s'inscrit pourtant dans l'évolution de l'œuvre de Brooks; où il doit occuper désormais une place privilégiée. Depuis la publication en 1984 de *Reding for the Plot*, qui constitue un nouveau départ pour Brooks par son insistance sur l'étroit rapport entre pulsions psychiques et procédés littéraires (allant des figurs de rhétorique aux fameux «codes» narratifs mis en valeur par les structuralistes dans les années 1960). Brooks est en passe de remplir le vide à Yale créé par la mort prématurée de Paul de Man et les très nombreux départs, de J. Hillis Miller et de Fredric Jameson entre autres. Jusqu'alors Brooks s'était surtout intéressé au roman français du XVIII^e et du XIX^e siècle, travail aboutissant à la publication de *The Melodramatic Imagination* (1976), ouvrage très bien accueilli par la critique d'ailleurs. C'est la rencontre avec Freud et Lacan qui a tout changé. D'après Brooks, ce serait donc le désir dans ses multiples manifestations qui anime le projet littéraire dans son entier: désir d'écrire, désir de lire, désir de représenter tout court, désir de comprendre quant au lecteur. Ceci dit, nul ne peut s'étonner que ce soit à la psychanalyse que Brooks ait recours pour ancrer ce nouvel avatar de la psychocritique qu'est son projet. Après la demise de la déconstruction, associée de près avec l'école dite de Yale, il faut bien le dire, Peter Brooks occupe bel et bien le devant de la scène critique en Amérique du nord. Après une série de conférences naguère dans les universités suédoises sa renommée en Suède est également en croissance.

Dans son nouveau livre, le quatrième, Brooks s'attache à étudier la représentation, à l'âge moderne, du corps (humain et surtout féminin) dans le roman, la peinture et la sculpture, chez des écrivains et artistes aussi divers que Rousseau, Balzac, Mary Shelley, Flaubert, George Eliot, Zola, Henry James, Marcel Proust, Sigmund Freud, Marguerite Duras, Manet, Gauguin, et Robert Mapleson. Du temps immémorial le corps a fasciné, mais c'est seulement à partir du XVIII^e siècle, selon Brooks, que le corps devient une véritable obsession en tant qu'objet de curiosité et de connaissance. Ainsi la représentation du corps est l'une des constantes dans l'imaginaire moderne, et elle s'inscrit dans le dualisme cartésien comme cet autre que nul ne peut jamais parvenir à posséder tout à fait. Bien sûr l'intérêt pour le corps se manifeste de diverses façons. On pense d'emblée au réalisme qui, avec ses souvent interminables descriptions, vise à recréer une image fidèle de la réalité telle qu'elle se présente dans la vie quotidienne. Témoins Balzac et Flaubert. Telle n'est pourtant pas l'ambition de Brooks, qui s'intéresse avant tout au corps érotique et sexuel conçu en tant qu'agent et objet de dé-

sir. Tel héros désire un corps (d'un autre en l'occurrence), et ce corps devient pour lui une fin en soi puisqu'il semble incorporer et conduire à la satisfaction, le pouvoir, et la signification elle-même. Pour le lecteur, le désir de connaître le corps et ses secrets se manifeste comme la volonté de maîtriser le système symbolique du texte permettant l'accès au savoir, au pouvoir et au sens tout court. Ainsi, la sexualité dépasse ici le physique pour prendre place dans le monde symbolique et fantaisiste où naît l'identité de l'individu. Comme l'écrit Brooks dans son avant-propos, le récit moderne semble produire une sémiotisation du corps qui coïncide avec une somatisation narrative: j'entends par cette idée que le corps doit être la source et le lieu de sens multiples et que tout récit est impossible sans transformer le corps en l'agent principal de la production de sens (xxi). Corps et récit sont un et indivisibles, l'un ne va pas sans l'autre, et la dynamique de la curiosité sexuelle, la soi-disant «épistémophilia», pourrait être (comme le suggère d'ailleurs Freud) à l'origine de toute activité intellectuelle. Il faudrait se rendre à l'évidence et dire que la littérature 'incorpore' plus qu'elle n'évoque...

L'ouvrage est divisé en neuf chapitres et suit un ordre chronologique, allant des *Confessions* de J.-J. Rousseau jusqu'à l'œuvre photographique controversée de l'Américain Robert Maplethorpe. Chaque chapitre, conçu à partir d'un thème particulier, étudie la problématique du corps sous un angle différent. Quelques exemples suffiront pour donner une bonne idée de la fécondité de la réflexion de Brooks. Commençons avec l'œuvre de Rousseau qui exprime le *Zeitgeist* à merveille avec son insistance sur les droits de l'individu qui, si paradoxal que cela puisse paraître, vont de pair avec le droit, ne fût-il que littéraire ou artistique, de violer la sainteté de la vie privée. L'essor du roman moderne au XVIII^e siècle coïncide, comme chacun le sait, avec l'affirmation et puis le viol d'un espace privé, qui est le lieu où les romans se lisent et où le romancier transporte ses lecteurs toujours avides d'en savoir plus. Mais c'est à Balzac que revient l'honneur d'avoir le mieux compris l'enseignement de la Révolution Française qui a pour ainsi dire libéré le héros romantique, tel par exemple Lucien de Rubempré, de la tutelle de l'Ancien Régime pour le pousser dans un monde nouveau où il est pleinement auteur de son propre corps, y compris les mobiles qui le font marcher: j'entends son désir. Il désire et ce faisant, se fait. On dit que la Révolution n'a pas donné des chefs-d'œuvre, mais c'est oublier le mélodrame qui est justement le seul genre capable de recueillir les gestes superbes et les grands sentiments que l'on associe habituellement avec la Révolution et qui dépassent pour la plupart les ressources de la langue écrite. Le père de Vautrin en a tiré la leçon.

Passons ensuite à Flaubert. Emma Bovary est corps autant que protagoniste, et se constitue dans le regard surtout de ses amants. Cependant la description de ce personnage clef qui, pour tant de lecteurs, incarne le réalisme littéraire, s'avère insuffisante. Nous savions que la prose réaliste est

métonymique: ici on pourrait aller plus loin et dire qu'elle est fétichiste dans la mesure où non seulement elle multiplie les détails mais les investit d'une plus-value émotive qui paraît exagérée sans jamais parvenir à une vue d'ensemble. Le regard possessif tourne à court.

Zola eût voulu peindre Nana dans sa totalité, mais ne peut résister au goût de l'époque et succombe à la même sensualité facile qui caractérise l'exposition universelle. Cela étonne puisque Zola, dans ses *Salons*, se montre un critique sévère et peu indulgent envers la peinture de boudoir. Néanmoins en bon naturaliste il réussit à lui donner, à son corps bien entendu, une valeur allégorique comme lieu de rencontre. Le siècle qui a fait de la place publique un endroit privilégié en a fait autant de la fille publique.

On ne peut pas suffisamment souligner les mérites de ce livre touffu qui se rattache à la riche tradition de l'essai plutôt qu'à la critique universitaire telle qu'elle se pratique d'ordinaire des deux côtés de l'Atlantique. L'originalité de son argument, l'étendue de l'analyse, et son humour en font un ouvrage tout à fait courant où l'auteur essaie de se rattacher au débat en Amérique sur l'avortement ou la censure. Cependant je me permettrai néanmoins quelques critiques. Quant à son argument on pourrait reprocher à Brooks d'adopter et ainsi de perpétuer un point de vue qui reste, pour l'essentiel, celui de l'homme. Certes, dans notre tradition occidentale, la femme est souvent restée un objet qui se constitue dans le regard de l'homme, mais l'unique exception à ce triste état de choses n'est pas Marguerite Duras. C'est Madame de La Fayette et non Rousseau qui légitime le roman, et il aurait fallu élargir le champ de travail pour recueillir des témoignages sur le corps littéraire qui sont plus problématiques parce que moins réductibles au déterminisme de la psychanalyse. Les lectures de Brooks sont toutefois variées, stimulantes, lucides, et profondes, mais par moments, quand Brooks invoque l'appui de maître Lacan, le lecteur perd pied et, à l'instar de son congénère grec Oedipe, se débat pour se reconnaître. Il n'empêche que cette étude constituée, à n'en pas douter, un des essais les plus prenants à paraître ces dernières années.

Tom Conner

Glöm inte att ange namn och adress vid girering av prenumerationsavgiften. Anmäl adressändringar, även sådana beträffande postnumret, till tidskriften.

Don't forget to write your name and address when paying via Moderna språk's giro:
Please let us know if you have changed your address.

Shumway, Nicolas, **The Invention of Argentina**. Berkeley, Los Angeles and Oxford: University of California press, 1991, 330 pp. ISBN 0-520-06906-4.

En su estudio *The Invention of Argentina*, Nicolas Shumway se lanza a la búsqueda de las ficciones orientadoras (*guiding fictions*) de la Argentina del siglo pasado. Por ficciones orientadoras se entienden las ideas y creencias que, para determinada población, "son necesarias para dar un sentido de nacionalidad, de formar un pueblo y una identidad colectiva."

El estudio se centra en cómo se presentan y qué representan o expresan estas ficciones orientadoras en textos y documentaciones de los pensadores y políticos más destacados del período 1808-1880, es decir la primera y tumultuosa etapa de la Argentina independiente. Este período es, según Shumway, decisivo en formular ficciones orientadoras y paradigmas retóricos, que trazan líneas y tendencias a través de la historia argentina.

El estudio está formado por diez capítulos, ordenados cronológicamente, un epílogo y la bibliografía correspondiente. Según el autor, el estudio está, en primer término, destinado a lectores estadounidenses, o bien a esos que no sean argentinos, lo cual explica el hecho de que todas las citas estén escritas únicamente en inglés.

En el primer capítulo se analiza el discurso nacionalista del mundo occidental, tan característico del siglo XIX, y se hace un breve esbozo de las circunstancias en que se produjo el estallido de la independencia.

En el próximo capítulo se examina el papel que tuvo Mariano Moreno, protagonista del movimiento independentista de mayo y "el primer creador de ficciones orientadoras" del país. Moreno, en algunos casos fervoroso defensor de los ideales democráticos, y en otros altamente inclinado hacia el absolutismo, encarna la contradicción de los liberales de la época, cuyo elitismo y desconfianza de las masas, borraba el sentido de sus propias ideas.

Se continúa el estudio interpretando los textos de la administración liberal de Rivadavia y sus seguidores, cuya aportación principal, según Shumway, consiste en "el sueño de crear un estado europeo en el hemisferio meridional". En los tres capítulos siguientes se ocupa de las inscripciones discursivas, hechas por la generación del '37, subrayando el valor de la obra realizada por dos de sus protagonistas, Alberdi y Sarmiento. El afán de diagnosticar el mal del país, frecuentemente, mediante refinados y lúcidos textos discursivos, forma el sello de genio de esta generación, cuyos remedios proscritos, en muchos casos, sólo modificaban el aspecto de la enfermedad.

Esta enfermedad, con frecuencia, aparecía dividida en tres facetas. Una de ellas constituía la raza inferior de las masas que se debía transformar mediante una inmigración selecta, otra formaba la naturaleza, que se debía domar por medio de la infraestructura y, por último, la tradición española, contra la que el modelo de los países *cultos* anglosajones y germánicos po-

día ser un remedio. Las ideas de esta tendencia, a menudo, se nutrían, más o menos deliberadamente, del instrumentalismo político de los positivistas, de las teorías sociogenéticas de Darwin y Spencer y del pensamiento hegeliano acerca del espíritu universal. Estas ideas apuntaban hacia una justificación de la élite. En la generación del '37, Shumway detecta el epicentro del dilema argentino: la predominante tendencia a formular los problemas nacionales en términos maniqueos. Este lamentable paradigma se ve claramente reflejado en trascendentales obras liberales como *Civilización y barbarie* de Sarmiento, en *Radiografía de la Pampa* de Martínez Estrada y, por otra parte, en obras populistas como el clásico de la literatura gauchesca, *Martín Fierro* de Hernández.

Estas y otras obras dan voz e imagen a un conflicto nacional, que en el campo político se desarrolló en torno a pares de conceptos opuestos e irreconciliables como unitarios y federalistas, porteños e interiores (confederalistas), liberales y populistas, vendepatrias y aislacionistas, etc.

En este contexto, Shumway señala la similitud retórica, que paradójicamente existe entre el absolutismo y el populismo, y hoy día entre gran parte de la izquierda latinoamericana y las corrientes muy conservadoras o fascistas. Desde posiciones bien distintas coinciden en definir al enemigo liberal como anti-nacionalista, vendepatrias, yanqui-imperialista, resucitando el concepto de "traicioneros liberales" formado en el siglo pasado. Este concepto del liberalismo se diferencia considerablemente del significado tradicionalmente atribuido al término liberalismo en Europa o en EE UU.

En el capítulo siguiente se pinta un vasto panorama, en cuyo centro figuran los argumentos conductores de personajes como el presidente liberal Bartolomé Mitre, cuyos pensamientos progresistas y liberales contrastaban con su aparente elitismo. La política inmigratoria y las reformas a favor del liberalismo y el libre comercio son los visibles resultados de una creciente hegemonía porteña-liberal. Los últimos dos capítulos enfocan las raíces del nacionalismo argentino, analizando la división liberal-populista, y sus respectivas manifestaciones e implicaciones en el pensamiento y el desarrollo histórico.

Shumway muestra con una prosa clara y elegante el evidente fracaso de crear un conjunto unificador de ficciones orientadoras para la joven Nación argentina. En cambio, un profundo sentido de antagonismo y división se arraigó en lo que el novelista Ernesto Sábato llamó una "sociedad de opositores", es decir una Argentina, que a lo largo de su historia ha sido marcada y afectada por infectados y sangrientos conflictos ideológicos.

En el libro se analiza y se hace referencia a un gran número de los autores y protagonistas que han producido o figurado en la mitología cultural argentina: Artigas, Alberdi, Hernández, Urquiza, Borges, Rivadavia, Sarmiento, Mármol, Mitre, Moreno, Perón, Hidalgo, Lavalle, etc. El resultado de este valioso estudio ha sido una impresionante odisea intelectual.

Erik Cardelús

Slagter, Peter Jan, **Un nivel umbral**. Estrasburgo, Ediciones Consejo de Europa, 1979. Reimpresión 1992, 120 págs.

El concepto del "nivel umbral" es una adaptación al español del *threshold level*, elaborado por el doctor J.A. van Ek dentro de un proyecto de la Cooperación cultural del Consejo de Europa. El proyecto consiste en desarrollar un sistema de unidades acumulables en la enseñanza de idiomas, común para todos los idiomas de los Estados miembros del Consejo. El "nivel umbral" se refiere al nivel más bajo de dominio general de una lengua extranjera que se ha de incorporar al sistema en cuestión; se trata de 100 a 150 horas de estudios.

La adaptación española se compone de dos partes. En la primera el autor define el "nivel umbral", los objetivos de un sistema de unidades acumulables, a quiénes éste va dirigido y cómo se puede utilizar. En la segunda parte, analiza las nociones que el alumno debe dominar para llegar al nivel "umbral", presenta listas de las mismas y, finalmente, de las formas lingüísticas, o sea, el "nivel umbral" aplicado al idioma español.

El autor empieza explicando cómo funciona el sistema de unidades acumulables y esbozando un modelo para definir las necesidades del alumno. Luego presenta un modelo de descripción de los objetivos para el aprendizaje de lenguas. Todos los componentes de este modelo, salvo el llamado "Las formas lingüísticas que el alumno sabrá utilizar", son independientes del idioma que se enseña, y servirán de base para la segunda parte del trabajo.

Esta empieza con una descripción de situaciones, es decir, las condiciones extra-lingüísticas que determinan la naturaleza de un acto lingüístico. Se encuentran aquí dos listas, una de las situaciones en que el alumno querrá utilizar la lengua extranjera (en la calle; en casa, etc.) y una con temas que el alumno sabrá manejar (transporte, vacaciones, etc.). La lista de los temas volverá a aparecer en el trabajo en la sección llamada "Temas: especificación en términos de conducta observable", con descripciones añadidas de lo que el alumno debe saber hacer respecto a esos tópicos.

En el capítulo "Funciones lingüísticas" figuran listas de funciones que el alumno sabrá desempeñar, como "dar o pedir información" y la "expresión de actitudes emocionales y su comprobación". En la parte final del trabajo, "Formas lingüísticas", se repiten estas listas, ahora seguidas de las expresiones españolas que el autor encuentra más adecuadas para la aplicación del "nivel umbral" en este idioma.

Se hace hincapié en que la actividad principal ha de ser la comunicación, y ésta tiene que realizarse con alguna eficacia. Los criterios para determinar si una comunicación es eficaz son, en breve, que el alumno pueda hacerse entender por un oyente que tenga un dominio de la lengua equivalente al de un nativo, y que pueda entender lo esencial de lo que dice su interlocutor. Desde luego, el alumno aprenderá también a leer y a escribir,

puesto que los materiales escritos se usan, normalmente, como instrumentos para la enseñanza de lenguas, pero esto tendrá una importancia secundaria.

Las listas presentadas en el capítulo "Formas lingüísticas", en que el autor indica qué formas lingüísticas considera más útiles para expresar cada punto tratado en las descripciones, pueden parecer algo vastas para el alumno que ha estudiado 150 horas como máximo. Sin embargo, parecen más largas de lo que son, puesto que muchas palabras aparecen varias veces. Por ejemplo; los meses se encuentran tanto bajo el encabezamiento "fecha y lugar de nacimiento" como el de "tiempo, la hora".

A continuación siguen un glosario, en el que se puede ver en qué listas aparece cierta palabra o sintagma, y un sumario gramatical, muy breve, que pretende dar un índice global de los elementos gramaticales que se hallan en este libro.

Finalmente, la bibliografía ha sido dividida en documentos y publicaciones sobre el tema, editados por el Consejo de Europa, la mayoría de ellos escritos por J.L.M. Trim, el director del proyecto encaminado a crear un sistema de unidades acumulables para el aprendizaje de las lenguas, el cual ha dado origen al concepto "nivel umbral" acuñado por J.A. van Ek.

La denominación del concepto "nivel umbral" queda algo confusa. Dice el autor que se pone entre comillas, "para hacer hincapié al carácter inusitado del mismo", pero que espera que el término llegue a aceptarse. Luego encontramos que el concepto aparece a veces con comillas, a veces sin ellas, y también denominado "nivel-T" (de "threshold-level"). Sería, sin duda, más fácil aceptar el término si el autor fuera consecuente. Tampoco lo es en relación con las notas a pie de página, que son o bien cifras o bien asteriscos, y que no aparecen al pie de la página correspondiente sino al pie de la siguiente. Son detalles, pero molestan la lectura.

Un nivel umbral no es un modelo definitivo ni se presenta como tal. No obstante, creemos que para el lector que quiere enseñar o elaborar un manual le será muy útil, una vez que haya penetrado en la organización, algo confusa, de los temas planteados. Se puede emplear como lista de control y como fuente de inspiración en la enseñanza de, por qué no, cualquier idioma.

Jenny Norman

VISA SOLIDARITET MED
KOLLEGER I ÖSTEUROPA:
LÄMNA DITT BIDRAG

Redaktionsmeddelande

Med detta nummer fullbordar redaktionen sin femte årgång (tidskriftens 88:e). Trots att utgivningen fick skäras ner till 2 nummer per år tror vi oss ha uppnått det vi föresatt oss, när vi tog över 1990, "att ge en inblick i vad lingvistik, litteraturen och kulturen har att bjuda inom våra olika mål språk". Våra företrädarens mål från 1957 "att främja studiet av moderna språk och modern litteratur" blev också den nya redaktionens mål, och vi tror att vi kommit en bra bit på vägen.

Nedskärningen har visserligen något beskurit det totala sidantalet, men numera omfattar varje nummer 24 sidor mer än före 1990 och dessutom har plats sparats genom att utesluta de centrala proven (som numera inte heller får publiceras). Glädjande nog har vi kunnat bereda plats för ett fjärde undervisnings- språk – spanska.

Årets tidskrift medförde en nyhet i form av ett temanummer på litteraturens område "Nutida dramatik" (nr. 1-94). Gensvaret från läsekretsen var mycket positivt, något som lockar oss att även under 1995 försöka oss på ett temanummer, denna gång på det lingvistiska området. Titeln för häftet har ännu inte bestämts, men vi planerar något inom området "ordböcker – översättning". Bland andra kommer Göran Bornäs att bidra med en längre artikel, *Traduire à coups de dictionnaire monolingue*. Blir även det häftet väl mottaget av läsarna ämnar vi återkomma med temanummer, om inte direkt regelbundet så dock rätt ofta.

Glädjande nog kan vi notera en uppgång av antalet prenumeranter och därmed en säkrare ekonomi, något som vi är tacksamma för. Detta har gjort det möjligt för oss att med ett litet undantag bibehålla prenumerationspriset på samma nivå sedan 1992 och vi kommer att under 1995 för fjärde året i rad hålla samma pris trots ökade kostnader.

A Message from the Editors

This issue completes volume 88 of *Moderna Språk*. The present editorial committee, now in its fifth year, has attempted to give our readers "an insight into linguistic, literary and cultural aspects of our target languages," and it has been our ambition to carry on the basic objective set by our predecessors in 1957 "to promote and support the study of modern languages and their literatures." We hope that we have had some success in pursuing that goal. The reduction from four to two issues per year has been compensated for by an additional 24 pages for each issue, and a fourth language, Spanish, now forms a regular part of the journal.

The publication of a special issue on "Contemporary Drama" (no. 1/94) meant a new departure for the editorial committee. The response from the readership was very positive, which has prompted us to announce another special issue to be published in 1995, this time on a linguistic subject. Provisionally, the main part of this issue will be devoted to "dictionaries and translation," and will, among other contributions, contain an article by Göran Bornäs, "*Traduire à coups de dictionnaire monolingue*." If the new special issue is well received we intend to continue this practice at certain intervals in the future.

We are pleased to announce that the number of subscribers is continuing to rise. This has made it possible for us to keep the subscription rate down and for 1995, in spite of rising costs, the subscription, for the fourth year in succession, will remain the same.

CONTRIBUTORS

- Karin Aijmer Engelska institutionen, Lunds universitet, Helgonabacken 14, S-223 62 Lund, Sweden
- Héctor Areyuna Institutionen för spanska och portugisiska, Stockholms universitet, S-106 91 Stockholm, Sweden
- Helena Bergmann Högskolan i Borås, Box 874, S-501 15 Borås, Sweden
- Erik Cardelús Institutionen för spanska och portugisiska, Stockholms universitet, S-106 91 Stockholm, Sweden
- Tom Conner MFL St. Norbert College, De Pere, Wisc. 54115, USA
- Alvar Ellegård Engelska institutionen, Göteborgs universitet, S-412 98 Göteborg, Sweden
- Emma Martinell Departamento de Filología Hispánica, Universidad de Gifre Barcelona, Plaza Universidad, E-08007 Barcelona, Spain
- Richard Goymer University of Oulu, Dept of English, P.O. Box 400, FIN-90571 Oulo, Finland
- Rowena Jansson Institutionen för språk och kultur, Högskolan i Kalmar, Box 905, S-391 29 Kalmar, Sweden
- Hans-Roland Johnsson Petrejusvägen 26 nb., S-121 38 Johanneshov, Sweden
- Jean-Louis Joubert 4ter rue Croix de Bois, F-45000 Orléans, France
- Frank-Michael Kirsch Bergtorpsvägen 70, S-183 64 Täby, Sweden
- Gustav Korlén Storängens strandväg 2B, S-131 41 Nacka, Sweden
- Erland Kruckenberg Centralvägen 9, S-171 44, Solna, Sweden
- Michal Anne Moskow Engelska institutionen, Göteborgs universitet, S-412 98 Göteborg, Sweden
- Jenny Norman Institutionen för spanska och portugisiska, Stockholms universitet, S-106 91 Stockholm, Sweden
- Lars-Olof Nyhlén Neptunistigen 72, S-165 71 Hässelby, Sweden
- Fritz-Joachim Sauer Altfiolvägen 20, S-756 54 Uppsala, Sweden
- Börje Schlyter Thulehemsvägen 61, S-224 67 Lund, Sweden
- Bo Seltén † Högskolan i Växjö, Institutionen för humaniora, S-351 95 Växjö, Sweden
- Björn Wiman Institutionen för spanska och portugisiska, Stockholms universitet, S-106 91 Stockholm, Sweden