

**Wybrane aspekty
z zakresu edukacji i literatury**

Wybrane aspekty z zakresu edukacji i literatury

Redakcja:
Ewelina Chodźko
Aleksandra Surma

Lublin 2019

**Wydawnictwo Naukowe TYGIEL składa serdeczne podziękowania dla zespołu
Recenzentów za zaangażowanie w dokonane recenzje oraz merytoryczne wskazówki
dla Autorów.**

Recenzentami niniejszej monografii byli:

dr hab. Marek Nalepa, prof. UR
dr hab. Marta Wójcicka, prof. UMCS
dr hab. Tomasz Gralak
dr hab. Katarzyna Wądołny-Tatar
dr Barbara Bilewicz-Kuźnia
dr n. med. Marianna Charzyńska-Gula
dr Małgorzata Dziekanowska
dr Ksymena Filipowicz-Tokarska
dr Magdalena Grabias
ks. dr Adam Kubiś
dr Magdalena Marzec-Jóźwicka
dr Rafał Patryn
ks. dr Andrzej Sołtys
dr n. o zdr. Kinga Zdunek

Wszystkie opublikowane rozdziały otrzymały pozytywne recenzje.

Skład i łamanie:
Magdalena Śliwa

Projekt okładki:
Marcin Szklarczyk

Korekta:
Ewelina Chodźko

© Copyright by Wydawnictwo Naukowe TYGIEL sp. z o.o.

ISBN 978-83-65932-90-7

Wydawca:

Wydawnictwo Naukowe TYGIEL sp. z o.o. ul. Głowackiego 35/341, 20-060 Lublin
www.wydawnictwo-tygiel.pl

Spis treści

Paulina Szot

Tetralogia Stanisława Vincenza i jej związek z innymi dziedzinami nauki – rekonesans badawczy.....7

Olga Żyminkowska

Czym jest wiek liryczny? – rozważania nad problemem demarkacji filozofii i literatury na podstawie powieści Milana Kundery „Życie jest gdzie indziej”.....15

Agnieszka Ochenkowska

Nieznane teksty Józefa Morelowskiego – poemat Muza, korespondencja i dramat Józef.....25

Monika Kopcik

Kategoria obcości w „Ostatnim pożegnaniu” Karola Szymanowskiego.....56

Karolina Król

Nieprzedrukowywane nigdzie opowiadanie Barańczaka, znalezione w niskonakładowym czasopiśmie z lat osiemdziesiątych.....66

Grzegorz Krawiec

Propozycja formacji biblijnej dla Ruchu Czystych Serc Małżeństw.....75

Adrian Durys

Zdrowotny wymiar spożywania alkoholu w pismach św. Hildegardy z Bingen.....83

Mariola Symonides

Umiejętność rozumienia wybranych klas partykuł oraz postępowania się nimi przez 5- i 6-letnie dzieci. Analiza badań własnych.....90

Joanna Pyszna

Edyta Stein o kobiecie. Czy patronka Europy była feministką?.....101

Karolina Król

Barokowy „Dialog Duszy i Ciała” Stanisława Barańczaka jako głos w sporze o dualizm.....110

Agnieszka Żabińska

Zajęcia plastyczne jako główny czynnik budujący korelację międzyprzedmiotową w edukacji osób z niepełnosprawnością intelektualną.....129

Agnieszka Marczevska

Zabawka, jako narzędzie autoedukacji dzieci w wieku wczesnoszkolnym – założenia projektowe, projekt i realizacja.....143

Alicja Lisiecka	
<i>Programy nauczania przedmiotów artystycznych w zakładach kształcenia nauczycieli szkół powszechnych w latach międzywojennych</i>	156
Paulina Pajor, Dominika Zawadzka, Paweł Kozłowski	
<i>Rola zespołu interdyscyplinarnego w procesie terapii zajęciowej. Studium przypadku dziecka ze spektrum autyzmu</i>	169
Karina Antczak	
<i>Poszukiwacze zaginionej Arki, Archeologia i Jaskinia Zapomnianych Snów: różne typy archeologa w kinie</i>	184
Karolina Janeczko	
<i>Moc żywiołów. Funkcja i symbolika ognia i wody w obrzędach ochronnych słowiańskiej kultury ludowej – zarys problematyki</i>	194
Anna Wachowiak	
<i>Interdyscyplinarość zespołu badaczy w projektach „oral history kobiet”. Jak wypracować modus operandi?</i>	212
Jerzy Fatyga	
<i>Podział wewnętrzny i granice starożytnej Judy na podstawie geografii historycznej i archeologii</i>	223

Tetralogia Stanisława Vincenza i jej związek z innymi dziedzinami nauki – rekonesans badawczy

1. Wstęp

„Na wysokiej połoninie” to bez wątpienia największe dzieło Stanisława Vincenza, będące zwieńczeniem jego twórczości. Zostało poświęcone terenom huculskiej i ich mieszkańcom, z którymi pisarz czuł się związany w sposób wyjątkowy. Różnorodna zawartość treściowa cyklu ukazuje wszechstronną wiedzę jej autora, a tym samym czyni go wielowymiarowym i podczasowym. Niniejszy artykuł ma za zadanie zaprezentowanie obecnych w tetralogii odniesień do innych dziedzin nauki, ze szczególnym zwróceniem uwagi na aspekty filozoficzne, antropologiczne, a także folklorystyczne. Analiza treści tetralogii z uwzględnieniem tych korelacji prowadzi do określenia celów przyświecających autorowi podczas wprowadzania owych nawiązań.

2. Genologia „Na wysokiej połoninie”

Tetralogia to dzieło niejednorodne, składające się z różnego rodzaju form gatunkowych powiązanych ze sobą i wzajemnie się uzupełniających. Przysporzyła ono badaczom literatury sporo rozterek, a Ci, którzy do tej pory zajmowali się jej kwestią gatunkową wyróżniali wchodzące w skład cyklu elementy: eposu, eseju, sympozjonu, dialogu, baśni poetyckiej oraz traktatu teologicznego. Jan Bystron skłaniał się do tego, aby traktować je jako rozprawę etnograficzną. Kilka lat później Czesław Miłosz zastanawiał się, czy aby nie uznać jej za sagę antropologiczną lub poemat pisany prozą [1].

Włodzimierz Pruchnicki podczas swoich badań dotyczących kwestii genologicznych „Na wysokiej połoninie” zauważył, że tematyka obyczajowa, jak i specyficzny zwrot w stronę czytelnika mogą skłaniać do nazwania dzieła mianem gawędy. Z kolei wykreowany przez Vincenza, w pewnym sensie, idealny i harmonijny świat Huculów daje sposobność, do mówienia o tetralogii jako idylli prezentującej huculską społeczność ułożoną w przestrzeni jej bliższej ojczyzny, z którą w porównaniu do dalekich krajów, czuła wyjątkowo silną więź [1].

3. Inspiracje filozoficzne i antropologiczne

Skupiając się na zawartości treściowej „Na wysokiej połoninie”, bez wahania można stwierdzić, że jest to nie tylko wielkie dzieło literackie, ale także skarbnica zawierająca sporo informacji z innych dziedzin nauk. Pisarz kreując obraz Wierchowiny oraz zamieszkujących ją społeczności inspirował się folklorem, wierzeniami, mitologią, filozofią, religią. Vincenzowska połonina jest miejscem, w którym spotykają się różne nacje, eksponujące swoją kulturę i tradycje. Należy zaznaczyć, że owe zderzenia mają

¹ Uniwersytet Rzeszowski.

charakter ożywczy i wzbogacający, pozwalają na wielopłaszczyznowe przedstawienie stosunków społecznych występujących na połoninie. Skłaniają również do refleksji nad miejscem człowieka w świecie i kulturze.

Na mnogość inspiracji bez wątpienia miało wpływ wszechstronne wykształcenie autora, który studiował prawo, psychologię, biologię, slawistykę, sanskryt oraz filozofię. Tytuł doktora filozofii uzyskał za pracę pt. „Filozofia religii Hegla i jej wpływ na Feuerbacha”. Szczególnie ostatnia z wymienionych dziedzin nauki mocno oddziaływała na jego twórczość. Możemy więc wnioskować, że nie przez przypadek „Prawdę starowieku” rozpoczyna motto zaczerpnięte z „Praw” Platona. Wprowadza ono czytelnika w świat górali cechujących się życzliwością i postępujących według prawd zawartych w dawnych podaniach [2]. Stanowi także ukłon autora w stronę antyku.

Jan Choroszy chcąc zaznaczyć podobieństwa łączące twórczość Vincenza z kulturą starożytnej Grecji, nazywa go „Homerem Huculsczyny”, postrzegającym świat jako wspólnotę ducha i przyrody, a przede wszystkim poszukującym odpowiedzi na pytanie o sens świata i sens życia. Badacz zauważa również, że dyskusje bohaterów tetralogii prowadzone podczas przyjęcia zorganizowanego z okazji chrzcin Hafijki, w znacznym stopniu przypominają te z „Ucztę” Platona [3]. Podobnie jak w dialogu greckiego myśliciela, w uroczystości bierze udział wielu znamienitych gości m.in. dziedzic z Krzyworówni, Pan Jakobenc będący kupcem ormiańskim oraz stary Tanasij cieszący się uznaniem całej huculskiej wspólnoty.

Ostatniego z wymienionych możemy nazwać huculskim Sokratesem, na wzór którego poszukuje on prawdy o świecie, a jego osobiste rozmyślenia przekraczają granice wiary [4].

Dokonując analizy „Na wysokiej połoninie”, możemy zauważyć sporo odniesień do antropologii. Vincenz uważa, że początki tradycji europejskiej sięgają czasów starożytnej Grecji. Jest zgodny z Platonem, co do istnienia jeszcze starszych cywilizacji. Hucułom przypisuje rolę społeczności odizolowanej od przemian dokonujących się poza nią, zachowującej dawne rytuały i wierzenia. Upatruje w nich pradawnych przodków Greków, którzy pomimo upływu wieków nadal czczą drzewa i węże [2].

Las jest traktowany przez Huculów w sposób szczególny, są z nim związani zarówno przez względy ekonomiczne, jak i wierzeniowe. Jeden z głównych bohaterów Foka Szumej, opowiadając o losach przodków zaznacza, że jego pradziad został urodzony przez kiedrę, która wysłuchała prośb prapradziada o zesłanie synka-pomocnika [5]. Podkreśla tym samym uprzywilejowanie miejsce swojej rodziny w hierarchii rodów huculskich.

Gdy na Połoninie zostaje zawiązany butyn i robotnicy zaczynają masowo wycinać las w celach zarobkowych, spotykają się ze stanowczym sprzeciwem starszyny. Maksym nie pochwała pomysłów syna, zakładającego spółkę drzewną. Ostrzega go przed utratą swobody, ucieczką zwierząt i innymi konsekwencjami wynikającymi z pogwałcenia praw przyrody.

Również Tanasij otrzymując zaproszenie na uroczystość w budynie oschle przyjmuje posłańców, nie szczędząc im przy tym wyrzutów i przestroż. Przypomina, że zniszczenie lasów było przyczyną wielkiego potopu, który dotknął cały świat, a poczynania rębaczy doprowadzą do lawiny kamieni, która zniszczy wszystkie pastwiska. Swoje napominanie kończy słowami: „Posłuchajcie jak las stęka po nocach, jak banuje taki las... bez lasu nie ma świata” [6].

4. Inspiracje folklorystyczne

Swoistą rolę w tetralogii odgrywa folklor, autor szczegółowo opisuje tradycje, obrzędy, ubiór, tańce, w warstwę narracyjną wplata także teksty ludowych przyspiewek. Vincenz sporą wiedzę na temat kultury ludowej Huculów zdobył już jako dziecko. Od swojej huculskiej niani Pałahny Slipenczuk-Rubenczuk nauczył się miejscowej gwary. Dzieciństwo spędzone w Krzyworówni na Pokuciu dało mu liczne okazje do obserwowania autentycznych przedstawicieli kultury ludowej. Doświadczenia te okazały się niezwykle przydatne podczas pracy nad cyklem, w którym znajdziemy takie folklorystyczne wzorce gatunkowe jak: przysłowia, zagadki, zaklęcia, modlitwy, kołędy i podania [7].

Autor tetralogii pokazuje jak ważną rolę odgrywa przekaz ludowych tekstów, dokonujący się najczęściej drogą ustną, z pokolenia na pokolenie. Nie możemy zapominać, że treści te ulegają ciągłej ewolucji i adaptacji do nowych warunków [7].

Widać to szczególnie w podaniach wchodzących w skład Prawdy starowieku. Najistotniejsze są te pełniące funkcje fabularne, zaliczają się do nich: opowieść o Wielitach, Hołowaczu, Doboszu, Dmytrze Wasyluku [8].

Pierwsze, określone mianem podania mitologicznego traktuje o powstawaniu ładu i hierarchii, tłumaczy pochodzenie Huculów i opryszków, nakazuje przymierze z przyrodą, wyjaśnia okoliczności, w jakich powstał Pisany Kamień i groty wypełnione skarbami. „Wieść o Wielitach” jest tworem samego Vincenza, wykorzystującego do jej kreacji motywy pochodzące z rzeczywistych przekazów ludowych. Lokalne opowiadania traktujące o Pisanym Kamieniu i komorach wykutych w skałach znajdziemy w zbiorach Włodomyra Hantiuka [8].

Kolejnym źródłem inspiracji dla Vincenza stało się dzieło Antoniego Nowosielskiego pt. „Lud ukraiński”, w którym znajdziemy informacje o rodzie olbrzymów zamieszkującym w pradawnych czasach tereny Ukrainy. To właśnie za jego sprawą miały powstać zachwycające swoimi rozmiarami stepowe kurhany i mogiły.

Podanie o Hołowaczu zostało stworzone na bazie przekazów zawartych w zbiorze wspomnianego wcześniej Hantiuka. Pierwotna wersja ludowa została przez Vincenza znacznie rozbudowana. Autor tetralogii wzbogacił ją o opisy miejsc, dużo barwniej opisał postać samego opryszka, w szczególności sposób podkreślając jego pochodzenie od rodu Wielitów. Świadomie pominął te aspekty, które z Hołowacza czyniły awanturnika i zwykłego rabusia.

Podanie o Doboszu zostało oparte przez Vincenza na zdecydowanie największej liczbie przekazów autentycznych, w głównej mierze bazuje ono na zbiorze Hantiuka, zawierającym ponad sto opowieści na ten temat, kolejne siedem znajduje się w Hucul-szczyźnie autorstwa Włodomyra Szuchewycza.

W „Prawdzie starowieku” sześciokrotnie zostaje przywołana osoba Petra Szekieryka-Donykiwa, na którego opisach bazuje w swoim dziele Hantiuk. W pierwszym tomie tetralogii pojawiają się także cytaty zaczerpnięte z jego relacji. Tworząc podanie o Dmytrze Wasyluku autor tetralogii nie mógł opierać się już na tak licznych informacjach. Aby podtrzymać folklorystyczną wiarygodność wątków, wprowadza postać Andryjka pełniącą funkcję drugiego narratora [8].

Wszystkie wyżej wymienione cechy przyczyniły się do znacznego rozbudowania dzieła pod względem objętościowym. Ponadto w postaciach opryszków można doszukać się charakterystycznych dla kultury oralnej legendarnych bohaterów, których pojedynki urastają do rangi heroicznych czynów. Jedynie charakterystyczne dla opowieści ustnych opisy przemocy fizycznej zostały przez Vincenza znacznie złagodzone, a wszystkie bójkę kończą się konsensusem zważnionych stron [2].

Owe opowieści przekazują wiedzę na temat pradawnych czasów, a ich bohaterzy zbliżają dzieło Vincenza do starożytnych eposów. Opryszkowie jako strażnicy prastarych huculskich tradycji, nie boją się stanąć w obronie wyznawanych prawd [9].

W tetralogii „Na wysokiej połoninie” został opisany również tradycyjny strój huculski, zaprezentowano go m.in. we fragmencie, w którym Foka zaprasza ludzi na ślub córki dziedzica:

„(...) Foka jadąc zapraszać na wesele ubrany był od głów do stóp w jaskrawy strój: kraszone spodnie czerwone z bardzo grubego sukna, a na plecy miał narzucony taki sam serdak. Pod serdakiem koszula gruba wyszywana, włożona na spodnie, a przepasana skórzanym pasem potężnym, co sięgał aż pod pachy, a nabijamy mosiężnymi kólkami i gwoździkami wyglądał jak starożytny pancerz [5].

Oprócz ubioru tworzywo folklorystyczne stanowią również obecne w całym cyklu opisy obrzędów i zwyczajów takich jak chrzciny, wesele, pogrzeb. Wszystkim tym uroczystościom towarzyszą odpowiednie przyspiewki, przesady, przysłowia itp.

Profesjonalizm Vincenza w tym zakresie przysporzył przyszłym badaczom sporo problemów przy klasyfikacji dzieła. Zastanawiano się, czy cykl można traktować na równi z innymi pracami etnograficznymi [2]. Pełczyński stwierdza, że skoro tetralogię zaliczono do dzieł literackich, to jej głównym zadaniem nie może być dostarczanie wiedzy czysto etnograficznej. Pomimo to informacje zawarte w „Na wysokiej połoninie” nie powinny być przez etnologów całkowicie ignorowane. Należy bowiem pamiętać, że spora część wiedzy na temat różnych ludów pochodzi z osobistych doświadczeń autora [12].

Twórca huculskiej epopei podobnie jak romantycy inspirował się tradycją narodową. Sięga po obyczajowość chłopską, aby wyeksponować jej największe walory.

Postawa Vincenza wobec kultury ludowej daleka jest od oceniania. Autor tetralogii, idąc za poglądami Giambattisty Vico, pragnie poszukiwać jedności człowieka w wielokulturowym świecie [2].

5. Tworzywo językowe

Dla podkreślenia autentyczności przedstawionego w „Na wysokiej połoninie” obrazu Huculszczyzny autor zadbał również o sferę językową. W polskie tworzywo językowe umiejętnie wprowadza wyrazy i zwroty zaczerpnięte z języka ukraińskiego. Część wyrazów została przez Vincenza poddana polonizacji, m.in. poprzez zamianę ukraińskiego -i na polskie -e. Zmiany te są niemal niedostrzegalne, a jednocześnie charakterystyczne dla sposobu mówienia Polaków na kresach. Ukraińskie zwroty powitalne takie jak „Swawa Isu” oraz przyspiewki w oryginalnej wersji językowej wprowadzają czytelnika w nastrój Karpat Wschodnich. Bohaterowie cyklu, np. Andrijko, Foka, Hafijka, Maksym, noszą imiona pochodzące z kalendarza świętych chrześcijańskich, ale przekształcone pod względem fonetycznym i morfologicznym, tak aby odpowiadały potocznemu nazewnictwu ukraińskiemu [10].

Zwracając uwagę na warstwę językową tetralogii możemy odnaleźć wiele cech wspólnych z utworem oralnym, charakterystycznym dla kultury ludowej. Pierwszą z nich jest rytmiczność języka, do której autor przywiązywał ogromną uwagę [2].

W jego zrytmizowaniu szczególną rolę odgrywa syntaktyczny podział zdania na części odpowiadające sobie pod względem długości, rozkładu akcentów, rytmu intonacyjnego. Ponadto stosowane są różnego rodzaju powtórzenia, często wyliczenie oraz instrumentacja głoskowa wraz z gromadzeniem i tworzeniem wyrazów dźwiękonaśladowczych [11].

Kolejne cechy to addytywność, nagromadzenie i obfitość. Ujawniają się one za sprawą nagromadzenia krótkich zdań prostych, umieszczonych w tekście jedno po drugim oraz dłuższych złożonych współrzędnie. Bardzo często treści zdania są uzupełniane, umieszczonymi dalej równoważnikami zdań. Już na samym początku lektury można zauważyć ogromną liczbę postaci, wierzeń, obyczajów dodawanych i rozbudowywanych przez autora w dalszych częściach cyklu. Bohaterowie prezentują swój punkt widzenia za pomocą opowieści, a narrator wczuwając się w to, co opowiada, niejednokrotnie sam staje się jednym z nich, innym razem zwraca się do czytelnika w pierwszej osobie liczby mnogiej [2].

6. Żydzi i Ormianie

W tetralogii obok Polaków i Huculów zostali umieszczeni także Żydzi, uczestniczący we wszystkich ważniejszych wydarzeniach. Przedstawiono ich w bardzo pozytywny sposób, eksponując żydowską mądrość, światowość, pomijając przy tym cechy negatywne np. pogoń za zyskiem [13].

Żydzi w niezwykle optymistyczny sposób zostali ukazani przez Vincenza w opowiadaniu „Bałaguły”, wchodzącym w skład „Barwinkowego wianku”. Autor przedstawia ich jako „mistrzów konia”, przewożących ludzi za niewielką opłatą, ludzi wesołych, życzliwych, o czym świadczy następujący cytat: „Bałaguła żydowski nie tylko chętnie przyjmie kogokolwiek i gdziekolwiek na swój trzeszczący wóz. Nie tylko poczeka na każdego godzinkę, dwie, i jeszcze do południa, i jeszcze do przedwieczora. Od każdego przyjmie list, pieniądze, przyjmie pakunek ciężki lub lekkie zawiniątko dla wręczenia po drodze (...)” [14].

Za sprawą owego opowiadania, Vincenz znacznie poszerzył pole semantyczne wyrazu bałaguła, którym do tej pory w Stanisławowie nazywano człowieka zaniebanego, a na Wołyniu i Podolu zdezelowany i wyrobiony wóz. W ostatnim z pasm „Na wysokiej połoninie” spotkamy się z zupełnie innym znaczeniem, gdyż określenie bałaguła w nim występujące oznacza furmankę pełniącą funkcję swoistego wehikułu czasu oraz samego woźnicę. Ujęcie to czyni z bałagułów kulturą podbudowę dla tzw. Republiki Kołomyjskiej [15].

Eugeniusz Czapplejewicz stwierdza, że vincenzowskiej bałaguły stanowią kwintesencję różnorodności Kresów [15]. Żydowscy przewoźnicy bez problemu porozumiewają się w wielu językach, są otwarci wobec podróżnych, których zabierają w drogę, z chęcią wyświadczają drobne przysługi mieszkańcom przejeżdżnych wiosek.

W vincenzowskiej tetralogii w sposób pozytywny zostali ukazani również Ormianie, którzy jak podaje Grzegorz Pełczyński, na początku lat 30. XX wieku, a więc

w czasach kiedy powstawało dzieło zamieszkiwali południowo-wschodnie tereny Rzeczypospolite. Bohaterami „Na wysokiej połoninie” Vincenz czyni głównie kupców ormiańskich handlujących bydłem i kozimi skórami. Zaliczają się oni do ludzi zamożnych, jednakże nieskorych do zbędnych wydatków. Jako główną cechę wyróżniającą ich na tle innych ludów podaje wydatny nos. Wzmiankę tę można traktować jako lekką humorystyczną uszczypliwość [12].

W pierwszej części cyklu Vincenz umieszcza dokładny opis Kut, miasta, którego znaczną część mieszkańców stanowili Ormianie, nazywa je nawet „stolicą Ormian”, charakteryzuje ich stosunki z ludnością ruską, podkreślając przy tym, że bardzo często dochodziło do mieszania się między sobą owych nacji. W tym samym miejscu autor wplata opowieść o miłości Małanki, córki kupca ormiańskiego do Czupreja, młodego gazdy huculskiego. Uczucie to nie jest pochwalane przez ojca dziewczyny, który wolałby, aby wybranek córki był mężczyzną, który potrafi zapewnić jej dostatnie życie w domu posiadającym piętra. Młodzi kochankowi są jednak tak zdeterminowani, że wspólnie wymyślają kłamstwo o dwóch piętrach, które rzekomo posiada chłopak, a także znajdują na to świadków. Tym sposobem zyskują zgodę na ślub i ojcowskie błogosławieństwo [12].

Głównym ormiańskim bohaterem pojawiającym się w cyklu jest Pan Jakobenc. Od razu możemy zauważyć, że jest to człowiek obdarzony ogromnym doświadczeniem, jest w pełni świadomy swojego pochodzenia. Jego opowieści dostarczają sporo informacji o Armenii. W przeciwieństwie do dziedzica będącego gorącym zwolennikiem postępu traktuje on wszelkie udogodnienia cywilizacyjne jako niemoralne.

Pełczyński zauważa, że pochlebny stosunek do Ormian i ogromna wiedza na temat ich kultury nie pojawia się u Vincenza przez przypadek. Ponieważ w drzewie genealogicznym autora możemy doszukać się ormiańskich krewnych. Jego prababka ze strony ojca pochodziła z rodu Torosiewiczów. Podobne koligacje bardzo często występowały w innych rodzinach szlacheckich zamieszkujących tereny Galicji Wschodniej i Bukowiny [12].

Informacje zaczerpnięte z różnych dziedzin nauki, wzbogacają dzieło Vincenza jednocześnie czyniąc je bardziej wiarygodnym. Nawiązania do etnografii pozwalają na realistyczne przedstawienie współczesnemu czytelnikowi Huculów jako grupy etnicznej zamieszkującej tereny Karpat Wschodnich.

7. Podsumowanie

Vincenz, idąc za śladami starożytnych myślicieli, a zwłaszcza Homera i Platona stara się określić jaką postawę wobec świata powinien przyjąć człowiek, aby żyć szczęśliwie.

Przytoczone przez autora teksty przyspiewek, przysłowia, opisy obrzędów i zajęć codziennych w obrazowy sposób ukazują, jak wyglądało życie mieszkańców Huculszczyzny na co dzień i od święta. Z kolei odwołania do czasów starożytnych mają za zadanie podkreślić długowieczność huculskich rodów, a tym samym wyróżnić je na tle pozostałych mieszkańców Wierchowiny. Otwartość ludzi zamieszkujących połoninę pozwala im na stworzenie wielokulturowego społeczeństwa, w którym akceptowane są wszelkie przejawy inności, a sąsiedzi żyją z sobą w zgodzie i przyjaźni.

Literatura:

1. Pruchnicki W., *Człowiek i dialog. „Na wysokiej połoninie” Stanisława Vincenza*, Kraków 1994, s. 24-25.
2. Ołdakowska-Kuflowa M., *Posłuchać filozofów*, [w:] Stanisław Vincenz wobec dziedzictwa kultury, Lublin 1997, s. 22-23.
3. Choroszy J., *Huculszczczyzny Homer czy Macpherson? Karpaty Wschodnie Vincenza na tle polskiej tradycji*, [w:] Świat Vincenza, pod red. Choroszego J.A. i Kolbuszewskiego J., Wrocław 1992, s. 107-108.
4. Nowaczyński P., *Mądrość Vincenza*, Lublin 2003, s. 9.
5. Vincenz S., *Prawda starowieku*, Sejny 2002, s. 62-63.
6. Vincenz S., *Zwada*, Sejny 2003, s. 366.
7. Ługowska J., *Folklorystyczne formy gatunkowe w strukturze literackiego dyskursu na przykładzie cyklu Na wysokiej połoninie*, [w:] Vincenz i krytycy. Antologia tekstów, pod red. P. Nowaczyńskiego, Lublin 2003, s. 282-285.
8. Madyda A., *W poszukiwaniu jedności człowieka i świata. Folklor w twórczości Stanisława Vincenza*, Toruń 1992, s. 43-92.
9. Nowaczyński P., *O „Prawdzie Starowieku” Vincenza, Struktura – mit-idea*, [w:] Studia o Stanisławie Vincenzie, pod red. Nowaczyńskiego P., Lublin-Rzym 1994, s. 66.
10. Lesiów M., *Elementy języka ukraińskiego w twórczości literackiej Stanisława Vincenza*, [w:] Stanisław Vincenz humanista XX wieku, pod red. Ołdakowskiej-Kuflowej M., Lublin 2002, s. 117-133.
11. Ołdakowska-Kuflowa M., *Stanisław Vincenz wobec dziedzictwa kultury*, Lublin 1997, s. 97.
12. Pełczyński G., *Kobzanie Vincenza*, „Tematy i Konteksty” 2018, nr 8, s. 90.
13. Nosalska A., *Tematy żydowskie Vincenza*, [w:] Studia o Stanisławie Vincenzie, pod red. P. Nowaczyńskiego, Lublin 1994, s. 192.
14. Vincenz S., *Barwinkowy wianek*, Sejny 2005, s. 80.
15. *Kresy w literaturze. Twórcy dwudziestowieczni*, pod red. Czaplejewicza E. i Kasperskiego E., Warszawa 1996, s. 123-124.

Tetralogia Stanisława Vincenza i jej związek z innymi dziedzinami nauki – rekonesans badań

Streszczenie

Artykuł prezentuje mnogość występujących w tetralogii odniesień do różnych dziedzin nauki, m.in. etnografii, filozofii, kulturoznawstwa. Analizie została poddana treść wszystkich trzech części cyklu „Na wysokiej połoninie” oraz biografia jej autora. Podstawowe pytanie podjętych rozważań odnosi się do intencji Stanisława Vincenza: czy za sprawą szczegółowych informacji dotyczących obyczajowości Huculów chciał on uczynić swoje dzieło bardziej realistycznym? Pierwszą część poświęcono nawiązaniom do filozofii starożytnej Grecji (w szczególności do Platona) oraz poszukiwaniu sensu życia. Refleksji poddano również zjawisko sąsiedowania ze sobą grup o różnym pochodzeniu etnicznym, wzajemne relacje bohaterów cyklu oraz ich opinie na temat tego, co inne i nowe. Przeanalizowano zachowania, wypowiedzi, przemyślenia głównych postaci prezentujące ich stosunek do osób z innych kręgów kulturowych. Dowodzą one, że nie możemy mówić wielokulturowości bez odniesień do innych dziedzin nauki.

Słowa kluczowe: antropologia, wielokulturowość, kresy, pogranicze

Tetralogy of Stanisław Vincenz and its relationship with other fields of science – research reconnaissance

Abstract

The article tells about the novel by Stanisław Vincenz „On the High Uplands” and its references to other fields of science; philosophy, anthropology, ethnography.

Keywords: anthropology, multiculturalism, borders, borderland

Czym jest wiek liryczny? – rozważania nad problemem demarkacji filozofii i literatury na podstawie powieści Milana Kundery „Życie jest gdzie indziej”

1. Wprowadzenie. Poetyka sformułowana Milana Kundery

Problem demarkacji filozofii i literatury, temat jakże często pojawiający się przy okazji rozważań teoretycznoliterackich i językoznawczych, w twórczości Milana Kundery pojawia się na dwóch poziomach: na płaszczyźnie jego poetyki sformułowanej (zawartej głównie w „Zasłonie” i „Sztuce powieści”) oraz na gruncie poetyki immanentnej (związanej z ustrukturyzowaniem jego powieści). Warto już na wstępie zaznaczyć, że obie płaszczyzny nie są sobie w pełni tożsame; sformułowana eksplcytnie strategia pisarska Kundery jest czytelnie wyłożona w jego twórczości eseistycznej², z kolei poetyka immanentna pozostaje kwestią interpretacji poszczególnych powieści i poszukiwania odpowiedzi na pytanie o poglądy filozoficzne autora w samej strukturze interpretowanego tekstu. Odpowiedź na to pytanie zależy, rzecz jasna, od wybranej przez badacza metodologii (do innych wniosków może dojść strukturalista, dekonstrukcjonista, krytyk psychoanalityczny czy feministyczny).

W przypadku Kundery materiał poetyki sformułowanej jest bardzo obszerny, można nawet pokusić się o rekonstrukcję jego antropologii oraz filozofii sztuki (szczególnie powieści). Według Stefana Morawskiego³ Kundera jest uważany za pisarza postmodernistycznego, a nawet ulubionego twórcę Richarda Rorty’ego. Niechaj ten pogląd stanowi punkt wyjścia do szkicowego przedstawienia światopoglądu filozoficznego Kundery. Już samo użyte przed chwilą sformułowanie „filozoficzny” staje się problematyczne, bowiem z jednej strony pisarz wyraża swoje intelektualne poparcie dla niektórych poglądów poszczególnych filozofów (np. Nietzschego i Diderota) i przyznaje się do inspiracji dorobkiem myślowym zachodnioeuropejskiej filozofii⁴, a z drugiej strony wielokrotnie opowiada się za pojmowaniem filozofii jako systemu zamkniętych i udowodnionych prawd, bastionu dogmatyzmu, przesadnej spekulatywności, co rzecz jasna poddaje krytyce, przeciwstawiając ją powieści jako „prującą każdej nocy to, co utkali poprzedniego dnia teolodzy, filozofowie i inni ludzie uczeni”⁵. Kundera broni autonomii powieści, jej antydogmatyczności, pojmując ją jako

¹ olgazyminkowska@onet.pl, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Filozofii, www.filozofia.amu.edu.pl.

² Nie oznacza to jednak, że poetyka sformułowana nie podlega zmiennym interpretacjom; jej „miejsca niedookreślenia” zdają się być jednak ilościowo uboższe.

³ Morawski S., *Wyciąg z Kundery i kilka o jego dziele domysłów*, Sztuka i Filozofia, 12-96, 1996, s. 15.

⁴ „Bieg wydarzeń przeplata licznymi filozoficznymi dygresjami, które nieustannie komentują opowiadaną fabułę, wyjaśniają jej sens, będąc przez nią zarazem weryfikowane i relatywizowane” (Ilg. J., *W kręgu powieści Milana Kundery*, Studia Batoriana nr 2, Kraków 1992, s. 28).

⁵ Zob. Kundera M., *Człowiek myśli, Bóg się śmieje*, Kultura Niezależna, 15, 1985.

strażniczkę polifonii, relatywizmu moralnego, krytycyzmu, wątpienia, królestwo ambiwalencji, różnorodności oraz izostenii. Powieść stanowi „terytorium, na którym nikt nie posiadał prawdy, ale gdzie każdy ma prawo być rozumiany”⁶. W poetyce sformułowanej Kundera broni się przed określaniem siebie jako filozofa, gdyż – jak zostało już wspomniane – utożsamia bycie filozofem z określonymi postawami intelektualnymi, których nie podziela. Warto jednak zauważyć, że rozważania Kundery na temat sztuki powieści mają już charakter stanowiska filozoficznego *sensu largo* (rozumianego jako jakikolwiek światopogląd uświadomiony bądź nie). Przy takim określeniu filozofii zdaje się sprawdzać teza z „Myśli” Pascala: „drwić sobie z filozofii znaczy naprawdę filozofować”. Wobec tego, uprawianie filozofii wydaje się być nieuniknione, nawet, a może przede wszystkim wtedy, gdy określamy siebie jako nie-filozofów. Jacek Illg w monografii „W kręgu powieści Milana Kundery” pisze o tym następująco: „nowatorstwo Kundery w odniesieniu do filozofii dostrzec można w jego familiarnym tonie wobec niej. Filozofia i życie stoją w jego powieściach obok siebie, a właściwie bezustannie się przeplatają. Kundera wychodzi od stwierdzeń na temat filozofii, by następnie opowiadać zdarzenia, lub odwrotnie. Z dużą łatwością przechodzi np. od refleksji na temat Parmenidesa i Nietzschego do scen erotycznych”⁷. Pojmowanie filozofii jako normatywnego i narzuconego systemu idei zdaje się być bliższe znaczeniowo pojęciu ideologii; tym samym nie uwzględniając fundamentalnej, wręcz „fundatorskiej” cechy myślenia filozoficznego, jaką jest wątpienie, poszukiwanie, niezaspokojenie, słowem: przecucie, że „życie jest gdzie indziej”.

Skoro Kundera traktuje twórczość powieściopisarską jako miejsce eksperymentu, wolności, polifonii, nieprzewidywalności, niedookreślenia, to czy w ogóle możliwe jest mówienie w tym wypadku o „literackości” czy „powieściowości”? Możliwe, że „powieściowością” dla Kundery byłaby postawa artysty, który poszukuje, dziwi się, bada. A zatem granice semantyczne tego pojęcia przebiegałyby w podejściu samego twórcy, a ściślej: w jego światopoglądzie, którego cechą dystynktywną byłoby oprócz wątpienia, zadziwienia, relatywizmu, polifonicznego nastawienia do prawdy (a w zasadzie: prawd), także szczególnie typ wrażliwości na sprawy z pozoru nieistotne, codzienne i „lekkie”, które to uchylają – mówiąc za Jolantą Brach-Czainą – „szczeliny istnienia”, olśniewające znaczeniem i stające się na tyle sensotwórcze, że pozwalają ująć choćby w części to, co i tak pozostaje do końca niewypowiedziane, czyli eksplikacja motywów działań bohaterów. U Kundery jednak sens ten nigdy nie jest uniwersalny dla wszystkich postaci. Pisarz, czerpiąc świadomie z dorobku Cervantesa, Diderota i Sterne’a, stara się nie podtrzymywać w czytelniku złudzenia, że bohaterowie powieści są postaciami realnymi. Kundera odżegnuje się od tradycji powieści psychologicznej i realistycznej poprzez świadomie zaniebdywanie opisu wyglądu, przeszłości, rasy, środowiska i momentu historycznego (jak u Hipolita Taine’a). Postaci są konstruowane w sposób marionetkowy, podkreślana jest ich zależność od stwórcy tekstowego *theatrum mundi*. Ów zabieg formalny można rozumieć nie tylko jako formę gry artysty z odbiorcą, w której twórca celowo zaznacza swoją władzę i dystans wobec tworzonej fabuły, ale także jako pogląd wykraczający poza samo myślenie o sztuce. W tym wypadku marionetkowość i kruchość bohatera odpowiadałaby tym samym właściwościom człowieka w ogóle.

⁶ Illg, J., *W kręgu powieści Milana Kundery*, Studia Batoriana nr 2, Kraków 1992, s. 52.

⁷ *Ibidem*, s. 131.

2. Poetyka immanentna w powieści „Życie jest gdzie indziej”

Poetykę immanentną zawiera każde z dzieł Kundera, jednak za jeden z najbardziej inspirujących do podjęcia rozważań na temat literackości i filozoficzności powieści jest „Życie jest gdzie indziej”. Jest to tekst interpretacyjnie atrakcyjny ze względu na zawarte w nim wątki autotematyczne, przede wszystkim rozmyślenia nad liryką, poetyckością, uprawianiem sztuki i tzw. wiekiem lirycznym (co ciekawe, początkowo tekst miał nosić właśnie taki tytuł). Metodą interpretacji tego utworu będzie wyodrębnienie w nim dominanty ideowej, jaką jest tytuł. Wybór tytułu jako głównej i porządkującej myśli książki jest podparty kunderowską wizją powieści jako polifonicznego utworu muzycznego zestrojonego głównym wątkiem tematycznym. J. Illg zauważa, że: „temat u Kundera, przechodząc rozmaite zmiany i wariacje, wzbogaca się o nową wartość filozoficzną: prosta kategoria semantyczna przekształca się w kulminacyjnym punkcie swej drogi w kategorię filozoficzną. To przejście kategorii semantycznej w kategorię filozoficzną jest konieczne, albowiem pozwala na zderzenie tego, co jednostkowe, z tym, co historyczne, w obrębie tego samego tematu”. Metoda interpretacji jego powieści może zatem przypominać tzw. koło hermeneutyczne, w którym bada się poszczególne elementy struktury w kontekście dominującego tematu i odwrotnie. Kundera tworzy swoich bohaterów jako manifestacje jednego zdania, metafory, która powołuje ich do powieściowego życia, a zarazem próbuje tłumaczyć i wyjaśniać zasadę ich istnienia. Jak pisze sam autor w „Nieznosnej lekkości bytu”: „Bohaterowie powieści nie powstają z ciała matki jak istoty ludzkie, lecz z sytuacji, ze zdania, z metafory zawierającej, jak w skorupce, podstawowe możliwości ludzkie, których, jak sądzi autor, nikt jeszcze nie odkrył, lub o których nie powiedziano niczego istotnego”. Nie ma ona jednak nic wspólnego z jakąś obiektywną zasadą ludzkiego życia, Kundera bowiem opisuje po pierwsze ułamek historii bohatera, najczęściej jakieś konkretne wydarzenie zgodne z dominantą tematyczną utworu, a po drugie ma ono charakter jedynie hipotetyczny, jest próbą naświetlenia osobowości bohatera z określonego punktu obserwacyjnego: „Każda z kunderowskich postaci ukazuje inną prawdę, inny aspekt rzeczywistości”⁸. Wielość takich punktów jest jedną z najważniejszych cech powieści odróżniających ją od np. liryki, w której punkt obserwacyjny jest jednostkowy i niepanoramiczny.

2.1. Postawa liryczna a powieściopisarska

Kundera wielokrotnie wypowiadał się na temat różnicy między liryką a powieściopisarstwem. W wydanej w 1973 roku powieści „Życie jest gdzie indziej” pisze: „Liryzm to upojenie, a człowiek upaja się po to, by łatwiej mu było zjednać się ze światem. Rewolucja nie chce być studiowana i obserwowana, chce, abyśmy utworzyli z nią jedno ciało, w tym znaczeniu jest ona liryczna i liryzm jest jej potrzebny”⁹. Postawę liryczną Kundera dogłębnie analizuje właśnie w „Życiu jest gdzie indziej”. Warto na początku zadać sobie pytanie: dlaczego Kundera początkowo nadał książce tytuł „Wiek liryczny” i dopiero po namowie wydawcy zgodził się na tytuł, który znamy

⁸ Ibidem, s. 52.

⁹ Kundera M., *Życie jest gdzie indziej*, Wydawnictwo Puls, Londyn 1988, s. 122.

obecnie? A inaczej: jaki związek ma wiek albo postawa liryczna z ciągłym faustowskim poszukiwaniem absolutnego zaspokojenia i przecuciem, że prawdziwe życie jest zawsze poza tym, co nas spotyka, słowem: jest „gdzie indziej”? Odpowiedź na to pytanie będzie zawierała się w bardziej szczegółowym przeglądzie treści książki pod kątem związków znaczeniowych dwóch tytułów.

Już od pierwszej strony powieści trzecioosobowy narrator przedstawia możliwe miejsca poczęcia głównego bohatera – poety Jaromila, jakby już od początku prezentował czytelnikowi wielość możliwości, *modi* życia postaci, przygodność jego „egzystencji”. W wyobrażeniach jego matki było możliwe tylko jedno miejsce i czas: „podczas słonecznego letniego przedpołudnia za ścianą wysokiego bloku skalnego, sterczącego patetycznie wśród innych głązów w dolinie będącej miejscem niedzielnych spacerów prażan”¹⁰. Jedyne ta sceneria nadawała się na miejsce poczęcia poety, była to okolica, która nie tylko korespondowała ze stanem ducha przyszłej matki (który był wtedy romantycznie zbuntowany), ale także odpowiadała nimbowi przewidywanej chwały i talentu, który ma otoczyć dziecko po narodzinach. Już w tym momencie widać u matki tę niezwykłą chęć zapanowania nad światem, uzgodnienia wszystkich przypadkowych zdarzeń, złączenia ich w jedną symfonię swoich wyobrażeń. Kolejną egzemplifikacją tej skłonności było (sugerowane przez narratora) jej słabe poczucie humoru (tzw. u Rabelais’ego „agelastia”) w stosunku do wszelkich przejawów krytyki jej uporządkowanego świata (np. gdy nie może znieść jak „bezczeszczona” przez jej męża jest stojąca na domowym stoliku figurka „bosko dziewiczego” Apollina, który, rzecz jasna, był swoistą zapowiedzią narodzin wielkiego poety, a z nim także utrwalonego ładu i harmonii, manifestacją nietzscheańskiego pierwiastka apollinińskiego). Brak poczucia humoru można więc wiązać z niechęcią i niezgodą na elementy kontyngentne w życiu człowieka i z próbą ujęcia człowieka marquardowskim programem absolutyzacji¹¹. Już tutaj można zaryzykować tezę, że matka, mimo jej niemłodego wieku, nadal tkwiła w (charakterystycznym szczególnie dla adolescencji) „wieku lirycznym” – wieku wielkich systemów, syntez, ładu i absolutyzmów.

Narodzony poeta Jaromil (początkowo miał mieć na imię Apollo, co miało oznaczać – „ten, który nie ma ludzkiego ojca”¹²) został przez matkę wprowadzony w świat – mówiąc nomenklaturą Kundery – „ciężkości”, czyli świat, w którym każde wypowiedziane słowo „waży” i jest zapisywane (wystarczy przypomnieć sobie scenę, gdy matka tapetuje pokój syna wszystkimi jego błyskotliwymi zdaniem, jakie wypowiedział w dzieciństwie). Ojciec Jaromila, znaczący nieobecny, był dla matki reprezentantem świata pełnego niepewności, braku spokoju, szczęścia i błogostanu (w przeciwieństwie do Jaromila, który był dla niej pierwotnym rajem, królestwem delikatności, zaufania, błogości¹³). Syn od początku miał być (i był, zgodnie z wyobrażeniem) jej „pierwszym, drugim, trzecim, czwartym, piątym, szóstym i dziesiątym dzieckiem”¹⁴, słowem: był on Absolutem bez niezrealizowanych potencji, był zaktualizowaniem

¹⁰ Ibidem, s. 7.

¹¹ Por. Marquard O., *Apologia przypadkowości*, Oficyna Naukowa, Warszawa 1994.

¹² Kundera M., *Życie jest gdzie indziej*, dz. cyt., s. 9.

¹³ Por.: „Mleko, którego kropelka osiadła czasem na pomarszczonej skórze brodawki, zdawało się jej poetyckie jak kropla rosy”, ibidem, s. 12.

¹⁴ Ibidem, s. 21.

wszystkich możliwych marzeń, jakie z nim wiązała. Matka czuła się „władczynią” jego ciała i duszy, a to wywoływało bezprecedensowe w jej życiu zaspokojenie *libido dominandi*. Jaromil z kolei obserwując uważnie zainteresowanie matki każdym wypowiedzianym słowem, starał się podsycać zaciekawienie domowników wypowiedzianiem gnomicznych, aforystycznych zdań, np. „Mamusiu, życie jest właściwie jak te chwasty”. Dzięki takim pytyjskim przemyśleniom zyskiwał spojrzenia matki pełne wzruszonej pochwały. Jej twarz była dla niego nie tylko lekcją obyczajów (co wypada mówić, a co nie), ale także drogowskazem, który uczył poeę, dzięki jakim słowom uzyska absolutne potwierdzenie swojego istnienia, absolutną miłość i przeświadczenie o byciu wyjątkowym. Słowa stały się dla Jaromila źródłem samopotwierdzenia; konstituowały zasadność jego egzystencji: „rozumiał, że jest *dzieckiem wygłaszającym znaczące słowa*”¹⁵. Jego bycie-w-świecie nabierało sensu i zyskiwało uzasadnienie potwierdzone przez zachwyty matki, „władczyni jego duszy i ciała”, nad wypowiedzianymi słowami czy w późniejszym czasie – malowanymi obrazami. Wiek liryczny poety rozpoczął się, gdy uświadomił sobie, że potrzebuje absolutnego zjednoczenia się ze światem zewnętrznym (bo o „oryginalnym świecie wewnętrznym” był już przekonany od czasów lekcji u malarza). Przekonanie, że samo istnienie nie jest wartością, bowiem potrzebuje zewnętrznych dowodów na jego wartościowość wyrażonych przez zachwyty Innych oraz że istnieje z różnych względów krytycznie nastawiona do Jaromila publiczność (o czym przekonał się już wśród szkolnych kolegów, przy których czuł się niezręcznie przez widoczną i nieustanną troskę, jaką obdarowywała go matka¹⁶); to wszystko doprowadziło do potęgowania coraz bardziej uchwytnego przecucia, że „życie jest gdzie indziej”. Życie poety miało mieć bowiem absolutną zasadę istnienia, która nie znajdowała się w samym fakcie życia. Owo *arché* miało przyjść zawsze skądinąd: na początku z podziwu matki dla jego błyskotliwych dziecięcych gaworzeń, potem z niesprecyzowanych tęsknot za silnym fizycznie przyjacielem, z podziwu dla talentu, z posiadania oddanej mu kobiety oraz w końcu z posłuszeństwa partii socjalistycznej. Wszystkie one były manifestacją pragnienia absolutnego samopotwierdzenia w zrozumiałych i prostych strukturach rzeczywistości. Poszczególnym przejawom towarzyszyło nieustanne przekonanie o ciągłym byciu „niedoświadczonym”, niedojrzałym i nieprzygotowanym na rozmaite zaskakujące sytuacje życiowe. Każde przejście od jednej manifestacji do drugiej było eskapistycznym skokiem ku innemu rajowi, który na początku zawsze jawił się jako magnetyzujący swoją „innością” od poprzedniego i kuszący obietnicą prostych ustrukturyzowań, a przez to absolutnego zjednoczenia się z tak pojmowanym światem-rajem. Potem jednak każdy z nich przynosił rozczarowania i brak spełnienia owej obietnicy. Wyrazem takiego przekonania u matki był jej romans z malarzem, w którym „wydarzenia spadały na mamę nieoczekiwanie, wyprzedzając zawsze wyobrażenie i zastanowienie”¹⁷, potwierdzając tym samym jej nieprzygotowanie na każdy akcydentalny element doświadczenia, potęgując tym poczucie zażenowania, wstydu i pragnienia miłości, „w której mogłaby się harmonijnie

¹⁵ Kundera M., *Życie jest gdzie indziej*, dz. cyt., s. 16.

¹⁶ „Ta miłość pozostawiała ślady na wszystkim, widniała na jego koszuli, uczesaniu, na słowach, które używał, na torbie, do której wkładał szkolne zeszyty i na książkach, które czytał w domu dla rozrywki. Wszystko było dla niego specjalnie wybierane i przygotowywane”, *ibidem*, s. 17.

¹⁷ *Ibidem*, s. 29.

starzec, ciało ręka w rękę z duszą (...), takiej miłości od dawna wyglądała, patrząc jej z rozmarzeniem w oczy¹⁸. Związek z malarzem jeszcze bardziej potwierdził w niej, że – trawestując – „miłość jest gdzie indziej”: nie z przygodnym kochankiem, nie z własnym mężem, ale z Jaromilem, który jako jedyny (zgodnie z jej wyobrażeniem) mógł dać jej uczucie harmonii, pełni i integracji.

2.2. Wiek liryczny Jaromila

U Jaromila syndrom „życia, które jest gdzie indziej” uwidaczniał się w wielu jego postawach. Był związany z poczuciem „niedoświadczenia” podczas uwodzenia kobiet, był oczekiwaniem absolutnego oddania w miłości, która nie respektowała tożsamościowej odrębności jego kochanek, był pragnieniem absolutnego oddania partii komunistycznej. Wszystkie te postawy, charakterystyczne dla wieku lirycznego, cechowała niechęć w stosunku do wszelkich ambiwalencji, relatywizmu, wątpienia, niepełności, dezintegracji; a że wszystkie wyżej wymienione uczucia i obserwacje były obecne w życiu Jaromila, tym bardziej wzmagały się tendencje eskapistyczne w postaci ucieczki do uporządkowanej rzeczywistości, która zawsze pozostawała w transcendentnym królestwie o nazwie: „gdzie indziej”. Według wierzeń poety, który zdaje się być skrajnym realistą pojęciowym, królestwo absolutnej prawdy i sprawiedliwości istnieje rzeczywiście i transcendentnie, a jego ziemskim znakiem stały się dla niego w dzieciństwie psy. „Marzenie o psach stało się pasją jego samotności i doprowadziło go do kuriozalnego manicheizmu; psy przedstawiały dla niego zwierzęce dobro, zbiór wszelkich przyrodzonych cnót; wyobrażał sobie w duchu wielkie wojny psów z kotami (...) i był zawsze po stronie psów, tak jak człowiek powinien być zawsze po stronie sprawiedliwości¹⁹. Owo zamiłowanie przejawiało się także w wykonywanych przez niego rysunkach, które przedstawiały ludzi z psimi głowami, jako symbol narzucenia całemu skomplikowaniu ludzkiej twarzy prostej struktury zwierzęcej głowy, uświęconej wyobrażeniem o jej uczestniczeniu w idei sprawiedliwości i dobra.

Pierwszym, który odkrył „oryginalny świat wewnętrzny, który wyrwa się z chłopca na papier²⁰ był nauczyciel malarstwa. Był to moment dla poety przełomowy, bowiem dopiero wtedy jego odmienność przestała być jedynie pustym lub zgoła nieokreślonym pojęciem, a zyskała własną nazwę. A w świecie Jaromila zyskanie nazwy oznaczało wejście w absolutność, w uchwytność, we władzę i w zyskanie racji istnienia. Od tej pory poeta poczuwszy po raz pierwszy od czasu wczesnego dzieciństwa (tego błęgiego rajy jedności z matką) własną określoność, upajając się tym stanem, dochodzi do wniosku, że „na podziwiane odkrycie psoludzi wpadł przypadkiem, tylko dlatego, że nie umiał narysować ludzkiej twarzy; to go doprowadziło do niejasnej myśli, że odmienność jego wewnętrznego świata nie jest rezultatem jakiegoś mozolnego wysiłku, lecz tkwi we wszystkim, co mu mimowolnie i przypadkowo przychodzi do głowy; że otrzymał ją w darze²¹. Widać zatem, w jaki sposób życie Jaromila targane było dialektyczną walką przeciwieństw: przypadku i konieczności. Wszystko, co

¹⁸ Ibidem, s. 31.

¹⁹ Kundera M., *Życie jest gdzie indziej*, dz. cyt., s. 18.

²⁰ Ibidem, s. 23.

²¹ Ibidem, s. 24.

poeta uznał nawet za kontyngentne, nie przeczyło jego „programowi absolutyzacji człowieka”. Jego dążenie do wyeliminowania elementów przypadkowych prowadziło do tego, że tłumaczył je zgoła absolutystycznie, czyli w tym wypadku – uznawał przypadek za zesłany z niebios dar. Jaromil nie poszukiwał kartezjańskiej „moralności tymczasowej”, raczej – za Heglem – dążył on do „usunięcia momentów przypadkowych” i tłumaczenia ich ponadto jako przejawów hierofanii. Stąd właśnie u Jaromila solipsystyczne fantazje orbitujące wokół myśli, że „kiedy umrze, świat, w którym żyje, przestanie istnieć”²². Owe „berkeleyowskie” eksperymenty myślowe były znakiem przeświadczenia (albo może: chęcią przeświadczenia) o jedności własnych wyobrażeń i rzeczywistości.

Na pewnym etapie poszukiwań filozoficznych Jaromila motyw śmierci stał się dominantą ideową wielu jego tekstów i przemyśleń, gdyż najdobitniej akcentował „ciężki” i pozbawiony wątplenia aspekt ludzkiej egzystencji, nadając jej określoność i wyznaczając granice. Nawet przestrzeń Jaromil zwykł dzielić na to, co *na dole* (czyli powszedniość, „lekkość”, przygodność) oraz na to, co *na górze* (świat jego poezji, wyobraźni i wyjątkowości). Rzecz jasna, oba poziomy nie były aksjologicznie równorzędne: dół był światem jego słabości, niedoświadczenia, zagubienia i tego, co Kundera w innej swojej powieści („Księżdz śmiechu i zapomnienia”) nazywa z czeskiego *litost*, czyli bolesnego stanu spowodowanego nagłym odkryciem własnej nędzy, które bliskie jest znaczeniowo pojęciu resentmentu. *Litost* – jak pisze Kundera – „jest charakterystyczna dla wieku nie-doświadczenia. Stanowi jedną z ozdób młodości”²³, pojawia się wtedy, gdy nie zostaje zaspokojona potrzeba absolutnej miłości, która „jest właściwie pragnieniem absolutnej tożsamości, pragnieniem tego, by ukochana kobieta (...) nie miała żadnej przeszłości, którą mogłaby z przyjemnością wspominać”²⁴. Miłość wieku lirycznego nie ma ponadto nic wspólnego z żartem, gdyż ten jest „barierą pomiędzy światem a człowiekiem”²⁵, dekonstruuje, burzy jedność i jest empedoklejską siłą podziału.

Jak wytłumaczyć zatem romans Jaromila z prostą sprzedawczynią, którą sam określa jako niczym niewyróżniającą się, biedną dziewczynę „z ludu” oraz zmianę upodobań estetycznych na zamiłowanie do rymowanych wierszy o różach, świetle księżyca i oddaniu partii komunistycznej? Czy stanowi to odwrót od wieku lirycznego? Wydaje się być, przeciwnie, jego największą dotąd intensyfikacją. Jaromil, który na końcu nie umiał już poradzić sobie z uczuciem *litosti*, zapragnął powrotu do poezji, której celem było utwierdzenie siebie i odbiorcy w epigońskich i prostych niczym ludowa pieśń przekonaniach. Zignorowany został tutaj „nieubłagany nakaz nowatorstwa” (jak Juliana Przybosia) czy przymus „bycia absolutnie nowoczesnym” Rimbauda. Jaromil, rozpoczynając od fascynacji kubizmem i surrealizmem (które pociągały go niczym *mysterium tremendum et fascinans*), powraca do poetyckiego „stanu natury”, który opiewa piękno przyrody i romantyczną miłość. Warto zauważyć, że obie te tendencje są wyrazem jednego, wciąż powtarzającego się syndromu „życia, które jest gdzie indziej”. Sztuka współczesna jawiła się początkowo poecie jako sekciarska, owiana

²² Ibidem.

²³ Kundera M., *Księżdz śmiechu i zapomnienia*, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2013, s. 170.

²⁴ Ibidem.

²⁵ Ibidem, s. 202.

tajemnicą, a przede wszystkim taka, którą uprawiał jego nauczyciel malarstwa, dzięki któremu zyskał przekonanie o własnej wyjątkowości. Sztuka socjalistycznego realizmu z kolei posiadała dla niego urok prostoty czy – mówiąc językiem psychoanalizy – była powrotem do stanu wyobrażeniowego, w którym brak rozróżnienia na podmiot i przedmiot, brak jaźni, słowem: powrotem do utraconego raju jedności.

3. Podsumowanie

Przedstawione wyżej (z konieczności nie wszystkie) wątki omawianej powieści należą – jak zaznaczono w początkowych partiach niniejszego tekstu – do kunderowskiej poetyki immamentnej. Posługując się metodą tzw. koła hermeneutycznego (główny temat utworu odnosząc do poszczególnych jej wątków i odwrotnie), próbowano wykazać po pierwsze: związek znaczeniowy dwóch akceptowanych przez Kunderę tytułów powieści, po drugie: w jaki sposób manifestuje się on w różnych działaniach dwóch głównych bohaterów i wreszcie po trzecie: jakie znaczenie dla problemu demarkacji filozofii i literatury ma owa dominanta ideowa utworu. Warto na koniec nawiązać do wyjściowego problemu demarkacji, który stał się przyczynkiem do zajęcia się problemami powieści Kundery.

Postawa wieku lirycznego, która – jak pokazały wcześniejsze rozważania – jest nierozłącznie związana z syndromem „życia, które jest gdzie indziej”, wydaje się być bowiem krytycznym spojrzeniem Kundery na życie zdominowane przez potrzebę fundamentalnej pewności, absolutności prawdy, porządku, samopotwierdzenia swojego istnienia, chęci podporządkowania rzeczywistości swoim wyobrażeniom, lirycznego solipsyzmu, który stroni od powieściopisarskiej postawy polifonicznej; w zamian za to „ja liryczne” czyni swój punkt widzenia absolutnym i wynosi swój punkt obserwacyjny rzeczywistości ponad inne. Kundera zdaje się sugerować, iż tak rozumiana postawa liryczna może być źródłem różnego rodzaju fundamentalizmów, także politycznego. Przeciwstawia ją postawie powieściopisarskiej, będącą przede wszystkim bastionem polifoniczności. Jak widać, problem demarkacji obu rodzajów literackich Kundera traktuje jako problem światopoglądu filozoficznego. Każda, nawet ontologiczna cecha dystynktywna epiki i liryki, jest wyrazem wyboru egzystencjalnego poszczególnego twórcy. Można zatem powiedzieć, że w tym sensie granica między powieściopisarstwem a poezją leży w samej filozofii *sensu largo*, rozumianej jako każdy zinterioryzowany światopogląd. Kundera jednak, proponując zbliżenie znaczeniowe liryki i filozofii (obie oskarżając o dogmatyzm), zdaje się nie dostrzegać jak wiele wspólnego ma postawa powieściopisarska z filozoficzną. Obie przecież (a może nawet i liryka?) przejawiają funkcje krytyczne, refutacyjne i dekonstrukcjonistyczne. Nie oznacza to jednak, że postawa liryczna jest zupełnie obca myśleniu filozoficznemu, któremu nie można często odmówić dążenia do systemowego i całościowego ujęcia człowieka i świata dookolnego. Krytykowana przez niego tzw. dogmatyczna systemowość jest często chcianym lub nie skutkiem ubocznym prób holistycznego ujęcia egzystencji. Mimo to można powiedzieć, że Kundera proponuje sztuczny i mało zasadny podział na powieściopisarstwo i filozofię, nie uwzględniając, jak ważna i szeroka jest ich część wspólna oparta na kartezjańskim *dubito*. Oryginalnym wkładem Kundery na problem demarkacji liryki, powieściopisarstwa i filozofii byłoby jednak przenie-

sienie rozważań z różnic typowo ontologicznych na światopoglądowe, traktując te pierwsze zawsze jako wtórne.

Literatura:

1. Morawski S., *Wyciąg z Kundery i kilka o jego dziele domysłów*, Sztuka i Filozofia, 12-96, 1996, 5-16.
2. Illg. J., *W kręgu powieści Milana Kundery*, Studia Batoriana, nr 2, Kraków 1992.
3. Kundera M., *Człowiek myśli, Bóg się śmieje*, Kultura Niezależna, nr 15, 1985.
4. Kundera M., *Księga śmiechu i zapomnienia*, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2013.
5. Kundera M., *Życie jest gdzie indziej*, Wydawnictwo Puls, Londyn 1988.
6. Marquard O., *Apologia przypadkowości*, Oficyna Naukowa, Warszawa 1994.

Czym jest wiek liryczny? – rozważania nad problemem demarkacji filozofii i literatury na podstawie powieści Milana Kundery „Życie jest gdzie indziej”

Streszczenie

Celem niniejszego artykułu jest próba przedstawienia poglądów Milana Kundery na problem demarkacji filozofii, poezji i powieściopisarstwa. Swoje rozważania czeski pisarz zawarł zarówno w dziełach eseistycznych (należą one do jego poetyki sformułowanej), jak i w samej treści powieści (poetyka immanentna). „Życie jest gdzie indziej” jest przykładem utworu, w którym Kundera rozprawia się z problemem cech dystynktywnych tzw. wieku lirycznego. Dla niego bowiem granica między powieścią, liryką i filozofią przebiega przede wszystkim w światopoglądzie człowieka, a dopiero potem w cechach ontologicznych ich wytworów, które są wynikiem ich określonych postaw. Uważa ją za przeciwną postawie powieściopisarskiej, która związana jest według niego z relatywizmem moralnym, apologią przypadkowości, poczuciem humoru i wątpliwością. Jego rozumienie filozofii zawarte w poetyce sformułowanej jest kontrowersyjne, bowiem staje się bliskie znaczeniowo ideologii. Główną metodą interpretacji powieści „Życie jest gdzie indziej” (której pierwszy tytuł brzmiał: „Wiek liryczny”) jest tzw. koło hermeneutyczne, które w tym wypadku polega na poszukiwaniu przejawów manifestacji w treści tekstu głównej dominandy ideowej utworu, jaką jest postawa liryczna. Kundera, mimo odżegnywania się od uprawiania filozofii, nakreśliła taką wizję preferowanej przez niego postawy powieściopisarskiej, która ma więcej wspólnego z myśleniem filozoficznym niż jest w stanie jawnie przyznać.

Słowa kluczowe: Milan Kundera, demarkacja, filozofia, postawa liryczna, powieściopisarstwo

What is a lyrical attitude? – some views on the problem of demarcation between philosophy and literature based on Milan Kundera's novel „Life is Elsewhere”

Abstract

The purpose of this article is to attempt to present the views of Milan Kundera on the problem of demarcation of philosophy, poetry and novelism. The Czech writer included his considerations in both essayistic works (they belong to his formulated poetics), as well as in the very content of the novel (immanent poetics). „Life is Elsewhere” is an example of a work in which Kundera deals with the problem of the distinctive features of the so-called the lyrical age. For him, the boundary between the novel, lyricism and philosophy proceeds primarily in the human worldview, and only then in the ontological traits of their products, which are the result of their particular attitudes. He regards it as an opposing novel attitude, which is associated with moral relativism, apology of randomness, sense of humour and doubt. His understanding of philosophy in formulated poetics is controversial because it becomes close to ideology. The main method of interpretation of the novel „Life is Elsewhere” (whose first title was: „Lyrical Age”) is the so-called hermeneutic circle, which in this case consists in the search for manifestations in the main text of the dominant of the ideological work, which is the lyrical attitude. Kundera, in spite of being away from practicing philosophy, delineates a vision of his preferred novelistic attitude, which has more to do with philosophical thinking than he is able to explicitly admit.

Key words: Milan Kundera, demarcation, philosophy, lyric attitude, novel

Nieznane teksty Józefa Morelowskiego – poemat *Muza*, korespondencja i dramat *Józef*

1. Wstęp

Nieliczne wzmianki w literaturze przedmiotu, przede wszystkim we wstępie do edycji poezji Józefa Morelowskiego Elżbiety Aleksandrowskiej wskazywały na istnienie tekstów jezuity, które nie zostały dotychczas zbadane, głównie z uwagi na brak ich oryginalnych zapisów. Zamieszczone przez Aleksandrowską informacje, dotyczyły faktu istnienia korespondencji pomiędzy Józefem Morelowskim oraz rosyjskim uczonym Konstantym Fiodorowiczem Kałajdowiczem, a także wydrukowania panegiryku poety pt. „Muza” przez rosyjski „Więstnik Europy”. Miały one charakter ogólny². Brak tekstów źródłowych uniemożliwił uzupełnienie stanu badań i wypełnienie treścią luki w opracowaniu poświęconym życiu i twórczości poety.

Poczynione w toku prac nad dysertacją doktorską starania o dostęp do niewydanych dotychczas w Polsce listów i nowych utworów Józefa Morelowskiego, przyniosły pozytywny rezultat. Po nawiązaniu kontaktu z Biblioteką Narodową w Petersburgu udało się sprowadzić do Polski skany rękopisów listów Józefa Morelowskiego do rosyjskiego uczonego, Konstantego Fiodorowicza Kałajdowicza. Listy te pisane były przeważnie w języku rosyjskim (dwa listy i nieliczne dopiski na marginesach kart w języku polskim). Autograf liczy 25 ponumerowanych stron i znajduje się w Bibliotece Narodowej w Petersburgu (sygnatura rękopisu: f. 328 nr 407). Natomiast przeprowadzone kwerendy w Bibliotece Uniwersyteckiej w Warszawie oraz w Archiwum Towarzystwa Jezusowego w Krakowie umożliwiły dostęp do pozostałych nieznanych dotychczas tekstów poety, czyli rosyjskiego panegiryku pt. „Muza” i dramatu pt. „Józef”.

Epistolografia Józefa Morelowskiego z lat 1812-1816 stanowiła po dziś dzień lukę w stanie badań nad życiem i twórczością poety, podobnie jak prezentowany przez twórcę w roku otwarcia Akademii Połockiej rosyjski poemat panegiryczny pt. „Muza”

¹ aochenkowska@student.uw.edu.pl, Zakład Literatury i Kultury Epok Dawnych, Wydział Polonistyki, Uniwersytet Warszawski, www.uw.edu.pl.

² Informacje o pominiętych w edycji przez Aleksandrowską tekstach odnalazłam także w książce Ryszarda W. Wołoszyńskiego pt. *Polsko – rosyjskie związki w naukach społecznych* oraz w *Akademii Połockiej* Ireny Kadulskiej. W książce Wołoszyńskiego natrafiłam na wspomnienie dotyczące korespondencji Morelowskiego z Kałajdowiczem (por. przyp. 82, 14, 60 [dot. korespondencji jezuitów z rosyjskim uczonym], [w:] R.W. Wołoszyński, *Polsko-rosyjskie związki w naukach społecznych 1801-1830*, Warszawa 1974, s. 69, 203, 345). Natomiast w opracowaniu na temat jezuitów w pióro Ireny Kadulskiej znalazłam (nieodnotowaną w Nowym Korbcuie) sygnaturę brudnopisu dramatu pt. „Józef” autorstwa Morelowskiego, znajdującą się w APMTJ w Krakowie (por. przyp. 109 dot. sztuki, [w:] Kadulska I., *Akademia Połocka. Ośrodek kultury na Kresach 1812-1820*, Gdańsk 2004, s. 155). Natomiast w *Dawnych pisarzach polskich* odnotowany zostaje tylko jeden list Morelowskiego do Kałajdowicza, datowany na 5 listopada 1814 r., przy czym wpodanej tam jego lokalizacji – kartach 5-6 rękopisu f. 328 nr 407 Biblioteki Sałtykowa Szczedriny w Petersburgu – znajduje się w rzeczywistości list z datą 5 listopada 1813, nie zaś 1814 roku.

i przeznaczony do wystawienia na scenie romanowskiej dramat „Józef”. W tej sytuacji zdecydowano się przybliżyć charakter odkrycia w niniejszym artykule, z zastrzeżeniem, że analiza wszystkich aspektów całego, różnorodnego materiału, wymaga dalszych obszernych badań. Natomiast celem artykułu jest przedstawienie ogólnej problematyki „nowych” tekstów Józefa Morelowskiego, pominiętych w stanie badań nad twórczością poety. Odkryte materiały, zwłaszcza korespondencja prowadzona przez Morelowskiego, wnoszą wiele istotnych informacji bibliograficznych (choć nie tylko), które uzupełniają w istotny sposób stan wiedzy i badań nad życiem i twórczością poety. Pozwalają również na zweryfikowanie istniejących dotychczas hipotez, z których za najważniejsze można uznać domniemanie o rzekomym bezwzględny serwilizmie Józefa Morelowskiego oraz białoruskiego szczepu *Societas Jesu* wobec Rosji³.

Obecnie – w świetle odkrycia rosyjskich listów Morelowskiego do Kałajdowicza oraz nieznanych tekstów z jego bogatej spuścizny literackiej, można po raz kolejny rozpatrywać problem serwilizmu w odniesieniu do poety w sposób bardziej szczegółowy, z uwzględnieniem wielu nowych okoliczności.

2. Oświeceniowe panegiryki

Poemat pt. „Muza”, zaprezentowany przez Morelowskiego przed publicznością podczas uroczystości otwarcia Akademii Połockiej w 1812 roku, posiada wszelkie cechy definicyjne typowego panegiryku. Współczesna definicja terminu określa, że panegiryk (< gr. panēgirykós = uroczysty, pochwalny) to wypowiedź sławiąca jakąś osobę, pełna przesadnego zachwytu, zwykle o charakterze pochlebczym. W starożytnej Grecji nazwą tą określano mowy wygłaszane na pogrzebach wybitnych osobistości, wodzów i polityków, sławiące ich zasługi obywatelskie i patriotyczne. W Rzymie mowy panegiryczne dotyczyły jedynie osób żyjących [1].

Obok typowych panegiryków na przestrzeni dziejów powstawały utwory zawierające elementy panegiryzmu bądź też przybierające formę innego gatunku (np. listu, eposu). Sposobność do chwaleń różnych osób dawała szczególnie literatura okolicznościowa – utwory powstające z okazji np. narodzin, ślubu, pogrzebu. W wieku XVII – czasach rozkwitu panegiryku – wynajduje się nowe sposobności do ułożenia utworu pochwalnego, poszerza się też krąg bohaterów pochwał (w renesansie są to jeszcze na ogół postaci wybitne, w baroku gatunek się egalitaryzuje) [2].

XVII-wieczne utwory pochwalne w znacznej mierze miały użytkowy charakter. Autor panegiryku nierzadko tworzył swoje pismo w nadziei pozyskania wymiernych korzyści od osoby chwalonej. Zjawisko ingracji, wkupywanie się w łaski wpływowego mecenas, niekiedy popychało panegirystów do służalczości względem obecnego lub potencjalnego protektora. Zdarzało się, że panegiryki układane były na zamówienie osoby, która w swym życiu bynajmniej nie zapisała zbyt wielu chlubnych kart. Ten właśnie aspekt etyczny był jednym z głównych powodów krytyki utworów panegirycznych ze strony polskich historyków literatury zapoczątkowanej w oświeceniu i trwającej aż do XX stulecia [3].

³ Por. przywołane przez A. Demkowicz poglądy badaczy na temat tego problemu (Demkowicz A., *Poezja białoruskich jezuitów po utracie niepodległości*, Kraków 2008, s. 110) oraz artykuł Żbikowskiego P., w którym pojawia się wątek jezuickich panegiryków na cześć Aleksandra I (Żbikowski P., *Poezja porobiorowa 1793-1806. Próba opisowej definicji*, „Pamiętnik Literacki” 2008, 3, s. 125-160).

Obok tej grupy tekstów znajdowały się również panegiryki będące wyrazem więzi przyjaźni i prawdziwej wdzięczności, dalekie od pochlebstwa, jakkolwiek zachowujące konwencję gatunku. Do nich należały utwory pisane na przykład przez studentów Akademii Krakowskiej na cześć otaczanego szczególnym kultem niegdysiejszego profesora uczelni Jana Kantego [4].

Utwór Morelowskiego, sławiący cara Aleksandra I, z pewnością należy do tej pierwszej grupy tekstów – został napisany z konkretnymi intencjami zapewnienia jezuitom spokojnego bytu na Białej Rusi. Etycznie wątpliwe pochwały kierowane przez jezuitów do rosyjskiego zaborcy umożliwiły im uniezależnienie się od Uniwersytetu Wileńskiego, choć, co trzeba tu podkreślić, umożliwiały również szerzenie się kultury polskiej, którą reprezentowali. W Akademii wykładano głównie w języku polskim, a podstawę programową stanowiła znajomość pisarzy złotego wieku, na czele z Janem Kochanowskim, Mikołajem Rejem i Piotrem Skargą.

Muza to utwór okolicznościowy. Obecnie nie dysponujemy żadnym autografem poematu. Zachował się jedynie pierwodruk, który przechowuje między innymi Biblioteka Uniwersytetu Warszawskiego. Podczas kwerendy pierwodruk poematu w języku rosyjskim został odnaleziony w numerze LXXII gazety „Wiestnik Europy” z 1813 roku. Poemat Morelowskiego poprzedza rekomendacja do druku autorstwa rosyjskiego uczonego, Konstantego Fiodorowicza Kałajdowicza, która zawiera m.in. dokładny opis okoliczności, w jakich poemat powstał. Zasadne będzie przytoczenie jej w całości:

Zdolności Rosjan do nauki języków obcych są powszechnie znane; najbardziej zadziwiająca jest to, że z taką samą łatwością wyrażają swoje myśli w różnych dialektach języka swego, zarówno w mowie, jak i piśmie, z jaką władają słowem w ojczystym swym języku. Rosjanin [język – przyp. tłum] polski może równie łatwo opanować w mowie i piśmie i jak i rodowity Polak. W przeciwieństwie do tego, że ostatni nigdy nie zdoła ukryć swego pochodzenia. Wyjątki są rzadkie i strofy do tego załączane, posłużą jako wyjątek. Miłośnicy rosyjskiego słowa pisanego wybaczą [muszą wybaczyć – przyp. tłum.] niewielkie błędy w języku, których trudno było uniknąć cudzoziemcowi. – Połockie Bractwo Jezuitów popychane do działania przez uczucie serdecznej wdzięczności za opiekę, przez najdostojniejszego MONARCHĘ mu ofiarowaną, szczególnie uroczystym uczyniło dzień otwarcia Akademii w czerwcu 1812 roku. Z okazji tej ksiądz Morelowski, profesor poezji i języka rosyjskiego, odczytał swoją pieśń na cześć ALEKSANDRA pod tytułem „Muza”. W utworze tym tchnącym miłością do MONARCHY i Rosji, szczęśliwa myśl, strofy i wyszukany mitologiczny opis zostaną na pewno pozytywnie odebrane przez szlachetnych czytelników. Szanowany poeta, uprzyjemniający mój nudny pobyt w Orszy, będąc w dojrzałym już wieku, zaczął uczyć się języka rosyjskiego, uważając, że sukcesy na tym polu jedynie czytaniu Łomonosowa zawdzięcza. Skrywając umysł swój, wiedzę i czyny szlachetne w ciszy klasztornej celi, Ksiądz Morelowski naucza teraz młodzież języka Ojczyzny, która przyjęła jego Zgromadzenie do swojego łona i skromną lirą czaruje serca swoich słuchaczy. Byłoby dla mnie przyjemnością dostarczyć Wam również inne utwory Księdza Morelowskiego i dzielić moją przyjemność z Wami i czytelnikami Waszego Wiestnika.

Muza, „Wiestnik Europy”

List ten był wynikiem spotkania obu uczonych, do którego doszło w 1812 roku w Orszy i późniejszej korespondencji, jaką nawiązali. Kałajdowicz jako wybitny historyk, archiwista i znawca literatury słowiańskiej był postacią ważną w XIX-wiecznej Rosji. Z odnalezionej korespondencji wynika, że pośredniczył w kontaktach Morelowskiego z wydawcą „Wiestnika” Nikołajem Karamzinem⁴, za co Morelowski wielokrotnie mu w listach dziękował:

Jest pan dla mnie aż zanadto dobry Konstantynie Fiodorowiczu, a ja nie mogę, nie jestem w stanie, spłacić długu wdzięczności wobec Pana, który Pan na mnie nakłada. Jednakże Proszę zwrócić uwagę, aby nie przyniosły Panu hańby moje wiersze. Nigdy nie ośmieliłbym się drukować ich gdzieś w Moskwie. Będzie Pan zmuszony ręczyć za mnie, jeśli któremuś z literatów moskiewskich przyjdzie do głowy, napisać krytyczną recenzję moich wierszy. Inne moje utwory rosyjskie zostawiłem w znacznej ich części w Sankt-Petersburgu; nawet nie myśląc, by kiedyś wydać je drukiem. Pozostałe po przepisaniu, postaram się przesłać Panu, lecz nie w celu wydania ich drukiem, a by w ten sposób wyrazić swoje posłuszeństwo, którego nie przestanę okazywać Panu w każdym przypadku. Obecnie nie tworzę już po rosyjsku, przez cztery lata po przyjeździe moim z Sankt Petersburga w białoruskie strony, nie napisałem nic poza strofami z okazji otwarcia Akademii Połockiej. Ale i stanowisko moje nie pozwala mi ćwiczyć się teraz w twórczości tego rodzaju. Głównym moim obowiązkiem jest nauczanie literatury łacińskiej i pisma świętego, a nie języka rosyjskiego, jak Pan łaskawie napisał w „Wiestniku Jewropy”.

List 4 – 5 listopada 1813

Utwory, których ksiądz „znaczną część zostawił w Sankt-Petersburgu”, pozostają nieodnalezione. Nie wiadomo też, czy rzeczywiście Morelowski przesłał Kałajdowiczowi przepisane teksty. Warto byłoby przeszukać Archiwum Kałajdowicza w GBP w Petersburgu, być może udałoby się je tam odnaleźć.

Morelowski wyrażał w listach do Kałajdowicza należytą w tej sytuacji wdzięczność, gdyż publikacja wierszy w „Wiestniku” powszechnie była w Rosji uważana za nobilitację:

Panu Karamzinowi odpowiadałem po rosyjsku. Wysławszy do niego mój list, dowiedziałem się później od Pana, że świetnie włada łaciną. Staralem się popelić jak najmniej błędów w liście moim do niego, niż w listach, które piszę do Pana, będąc tego pewnym, że Pan prędzej mi wybaczy, niż ktokolwiek inny, lecz ponieważ nie mam możliwości używania języka rosyjskiego od tak długiego czasu, to nie sędzę, żeby było bez żadnego błędu. Przynajmniej ostrożność, którą musiałem zastosować w celu uniknięcia błędów w moim liście, zmusiła mnie do niewystarczającego wyrażenia mojej wdzięczności. Tak niezwy-

⁴ Nikołaj Michajłowicz Karamzin – (ur. 1 grudnia 1766 we wsi Michajłowska, zm. 22 maja 1826 w Petersburgu), prozaik poeta, historyk, wydawca. Debiutował w 1783 przekładem idylli S. Gessnera *Dieriewannaja noga* (*Drewniana noga*). Wprowadzony do loży masonskiej (1785), współpracował z N. Nowikowem tłumacząc tragedie W. Szekspira (*Juliusz Cezar*, 1787) i G.E. Lessinga, prozę Mm de Genlis; w obronie aresztowanego N. Nowikowa ogłosił odę *K milosti* (1792, *Do miłosierdzia*). W 1791-1791 wydawał pismo „Moskowskij Żurnal”, a następnie w 1802-1803 pismo „Wiestnik Jewropy”. Czołowy przedstawiciel sentymentalizmu w literaturze rosyjskiej [5].

kły zaszczyt, który uczynił mi Pan Karamzin w pierwszej kolejności zawdzięczam Panu najuprzejmiejszy i najszanowniejszy przyjacielu mój. Pisząc do niego popełniłem błąd, nazywając go Wasilijem Nikolajewiczem. Jeśli z powodu tego mojego błędu nie otrzymał jeszcze mojego listu z poczty, to proszę Pana najpokorniej, by odszukał go Pan, zmienił adres i odesłał do niego. Pisał do mnie, że od 1 stycznia będzie mieszkał w Guberni Słobodsko-Ukraińskiej w Bogoduchowie. Jeśli zdecyduje Pan, żebym napisał do niego później po łacinie, podążę za Pańską radą.

Wie Pan szanowny przyjacielu, jak bardzo cenię podarunki dostojnych mężów N.M. Karamzina i N.I.[---], przynoszących chwałę Ojczyźnie swoimi utworami. I dlatego proszę Pana przekazać im moją znaczącą wdzięczność za pozytywną ocenę moich wierszy. Dość często czytam ich utwory swoim uczniom razem z autorami klasycznymi zalecanymi dla mojej klasy.

List 5 – 4 stycznia 1814

Rysuje się tu bardzo interesująca sytuacja: Morelowskiemu wyraźnie zależy na zaistnieniu w rosyjskich kręgach literackich. Zajmuje się on rosyjską literaturą, o czym świadczy ostatni fragment listu. Równie interesująca jest chęć podjęcia korespondencji z redaktorem w języku łacińskim. Widać, że łacina zastąpiona w czasach oświecenia językiem francuskim, na prowincji utrzymała status języka wspólnego uczonych i pisarzy.

W liście odnajdujemy dość zaskakujące w tej sytuacji zdanie: „Pisząc do niego (Karamzin) popełniłem błąd, nazywając go Wasilijem Nikolajewiczem”, zaskakujące tym bardziej, że autor kończy list zapewnieniami o tym, jak bardzo ceni dostojnych mężów Rosji i, że „dość często czyta ich utwory swoim uczniom razem z autorami klasycznymi zalecanymi dla jego klasy”. Wzajemne relacje rosyjskich i polskiego akademika w gruncie rzeczy opierały się na protekcji. Rosjanie chwalili biegłość Morelowskiego w języku, choć zaczął się go uczyć dopiero w dojrzałym wieku. Z kolei Morelowski, co zostanie wykazane w dalszej części tekstu, wykonywał polecenia Kałajdowicza, związane z badaniami uczonego nad literaturą słowiańską.

Wprowadzenie to w sposób wyczerpujący oddaje sens utworu Morelowskiego. W istocie bowiem jest to panegiryk poświęcony carowi Aleksandrowi, aczkolwiek jezuita sławi w nim nie tylko cara. Nade wszystko wysuwa się tu wydarzenie, którego car jest sprawcą, czyli to, co dla księdza miało ogromne znaczenie – założenie Akademii Połockiej w 1812 roku. Morelowski pisze:

ON darował nam dziś opiekę upragnioną
ON dla nas wznosił tę świątynię nauce poświęconą
Muza

Z tego powodu poetę przepelnia wielka radość. Znajduje to swoje odbicie w krainie Muz, na Parnasie, gdzie rozgrywa się akcja poematu. W wierszu, dzięki wspaniałości car, także Parnas przechodzi przemianę, z krainy ogarniętej smutkiem:

Nie widziałam w zagajnikach Nimf, ani cudownych Satyrów,
Ni Eurosa w powietrzu, ni w gęstwinie zarośli Zefirów;
Drzewa rosły w gęstych dąbrowach bez Driad
I w Dźwinie tej płynęły strumienie bez Najad
Muza

– w miejsce wypełnione radością i zachwytem, w którym car przybiera twarz Apolla – bóstwa nauki i sztuki:

Nagle w Carskim nam obliczu ukazał się Apollo.
Najady, Nimfy wszystkie, Faunowie i Satyrzy!
I wy, rozmiłowani w mej parnaskiej lirze!
Pospieszajcie, by Febe ofiarę nową złożyć
I radosny przed NIM zachwyt wyłożyć
Muza

Sztafaż antyczny miał uwzniościć cara i jego zasługi, duże litery podkreślają patetyczny ton (np. „ON Nimfom zarośla ofiarował, Faunom lasy otworzył Najadom ich źródła, mi w tym kraju opiekę”). Zauważyć trzeba, że wszystkie pochwały są podporządkowane jednej wartości: powstaniu akademii. Świat nimf i faunów splata się ze światem realnym. Upragnioną opiekę Morelowski przynosi na Muzy, by przez nie składać podziękowania za gest o ponadludzkiej mocy, taki bowiem wymiar ma dla niego decyzja cara. Nazywa go „Światłem Parnasu”:

Mila będzie im praca, nie będą ciężać troski,
Do których ich przyzywa TWOJA, O, MONARCHO, szczodrość!
Już wszędzie rozlewają TWOJE światło Parnasu
I złoto nauk Dźwina TWOJE płynie.
Teatr mój ubogacają pożyteczne ich rozrywki
Gdzie lud TWÓJ ucząc – od niedomagań do wybawiają;
Albo w pieśniach słodkich Parnaski nektar przelewają
I czyny sławne Piotra Wielkiego śpiewają:
Muza

Zadziwiające, że to, co w „Trenach” napawało go grozą; zastąpienie własnej historii dziejami zaborców, utrata narodowej pamięci

Nie twoi są rycerze Czarnecki, Żółkiewski.
Polak jest dziś niepolski, Litwin Nielitewski.
Miasto Lecha za przodka dziś Ruryka dostał,
Suworow twym Żółkiewskim i Czarneckim został.

Tren III, w. 21-24

– teraz wydaje mu się naturalne i radośnie „śpiewa czyny Piotra Wielkiego”. To koresponduje z przytaczanymi wyżej definicjami panegiryków – więcej mówią one o okolicznościach i adresacie, niż o poglądach autora tekstu. Przesadny zachwyt to w dalszym ciągu wyraz nadgorliwej wdzięczności za „godny czyn”:

Innego coś ukochawszy z ziemskiej urody,
Chcą sekrety poznać ognia, ziemi i wody;
Albo których na ziemi natura nie zachwyca
I wzrok ich ciała niebieskie nęcą,
Ci szukają na niebie gwiazd nowych,
by nazwać Je imieniem TWOIM,
TWOIM promieniem rozświetlić
Inne w ciszy spokojnej Helikonu
Porfiru godnego czynu Apolla
Starannie chroniąc, przygotowują dla NIEGO
Nieśmiertelny pomnik gorliwości swojej.
Muza

Fragment ten jest, jak na warsztat poetycki Morelowskiego, wyjątkowo nieporadny, widać, że autorowi nie brak dobrych chęci, brakuje już jednak inwencji. Obraz ten kończy wstąpienie poetów do Akademii, gdzie razem z Gracjami malują portret cara. Malowidło także przedstawia ma „dobroczyńcę”, a jego wymalowanie określa jezuita jako „święty obowiązek”:

Podążajcie do świątyni, poeci, przez Cara znów otwartej,
czcijcie GO w niej po wieki najdalsze,
Tutaj, o Gracjo! Tutaj, do mnie spieszcie,
I wiernie mi spojrzenie carskie wymalujcie!
Święty to obowiązek Wzrok Dobroczyńcy zachować
I wiecznie z radosną miłością celebrować.
Irysa przede mną niech farby rozłoży,
Aurora niebiańskiej rosy im przysporzy;
Zachwyt z pędzlem z Parnasu przylatuje,
I delikatny palec Gracji na płótnie szkicuje!
Niechaj na skroni CARA spokój króluje
I bez pychy wielkość rozbłyśka;
Grają promienie delikatne na rysach lica,
Niech poddanych JEGO przyciągają do siebie serca!
Muza

Ten fragment panegiryku także czytać można w perspektywie innych wierszy Morelowskiego. W pieśniach i naśladowanych z Horacego Muzy przenoszą się nad Dźwinę i Połotę za sprawą poetów jezuitskich, godnych kontynuatorów staropolskich

tradycji. Tutaj Nowy Parnas ustanawia w Połocku car Aleksander, nowy Apollo i spadkobierca Piotra Wielkiego. Ale przecież nie będzie to rosyjski Parnas. Akademia jest dla Morelowskiego ostoją polskości. Trudno posądzać poetę o makiaweliczny ton. To raczej świadectwo pełnych paradoksów czasów, niejednoznacznych wyborów, ale, jak w przypadku Morelowskiego, zawsze czystych intencji. Z drugiej strony, z całą pewnością wiersz zyskał aprobatę carskiego otoczenia. Wyraźnie czołobitny oddaje obraz stosunków i pozycji zakonników na ziemiach rosyjskich i ich determinacji dla zachowania status quo. Strofy „Muzy” niewątpliwie pokazują, że przynależność do zakonu była dla poety treścią życia. Jemu i swojej w nim pracy podporządkował wszystkie swoje działania. Rozważania na temat pobudek do tych akurat działań schodzą w tym wypadku na dalszy plan – okoliczności powstania utworu są oczywiste.

3. Oświeceniowa korespondencja

Korespondent Morelowskiego Konstanty Fiodorowicz Kałajdowicz był człowiekiem wykształconym, o wszechstronnych zainteresowaniach. Ukończył Uniwersytet Moskiewski i uzyskał tytuł doktora literatury słowiańskiej. W 1811 roku 19-letni Kałajdowicz został przyjęty do Towarzystwa Rosyjskiej Historii i Starożytności. Tam przedstawił swoje eseje, między innymi „Starożytności słowiańsko-rosyjskie”. W czasie wojny z 1812 roku jako członek milicji w Moskwie brał udział w operacjach wojskowych przeciwko wojskom francuskim w pobliżu Tarutino i Orszy. W 1815 roku został uznany za szalonego, spędził sześć miesięcy w domu dla obłąkanych. W 1816 roku zamieszkał w Kałudze, gdzie odkrył kopię rękopisu Kirsha Daniłowa „Dawne rosyjskie wiersze”. Opublikował go w 1818 roku wraz ze szczegółowym wprowadzeniem, w którym przedstawił pierwsze doświadczenia w badaniu rosyjskiej epopei epickiej. Był zaprzyjaźniony z wieloma rosyjskimi historykami i archiwistami, takimi jak N. M. Karamzin, D. Bantysh-Kamenský, A. F. Malinowski. Kolejne lata przyniosły zaś wysyp prac badawczych uczonego, uhonorowanego w 1826 roku orderem św. Włodzimierza IV stopnia.

Ogólna problematyka listów dotyczy szeroko rozumianej słowiańszczyzny i jej literatury, zabytków materialnych i rękopiśmiennych, zwłaszcza dawnych. Morelowski posługuje się w nich językiem literackim, z dużą ilością zwrotów grzecznościowych. Zwraca uwagę niezwykle uprzejmy ton wypowiedzi. Jest tak dalece uniżony, że można go wręcz odebrać jako wyraz poddaństwa, w świetle epistolarnych konwencji. Morelowski używa sformułowań typu:

Pokorny jednak pozostaję z głębokim szacunkiem, Pański najpokorniejszy sługa Józef Morelowski

List 4 – 5 listopada 1813

Jeśli chodzi o ostatni Pański list to będzie on na wieki zachowany przeze mnie jako drogocenny skarb i gwarancję Pańskiej przychylności względem mojej osoby i przyjaźni.

List 4 – 5 listopada 1813

Niechaj żyje Pan wśród dawnych przyjaciół Pańskich w Moskwie, pamiętając, że jest, w niekiedy nudnym dla Pana mieście Orsza, jeden z Pańskich przyjaciół, który z całej duszy Pana kocha i poważa. Pozostaję na zawsze z najgłębszym szacunkiem i oddaniem pańskim najpokorniejszym sługą.

List 6 – 12 stycznia 1814

Zapisałem Pana w moim sercu i po grób będę przechowywał swoje oddanie i szacunek dla Pana Miłościwy Panie [---] Pokorny sługa Józef Morelowski.

List 8 – 31 stycznia 1814

Mam zaszczyt pozostać ze szczerym szacunkiem i oddaniem na zawsze. Najpokorniejszy sługa J. Morelowski.

List 8 – 31 stycznia 1814

Spoza tych wypowiedzi wyłania się ogromna bojaźń, strach przed zerwaniem kontaktu przez adresata, przed jego milczeniem. Nie jest to więc szczerą relacją. Morelowski podtrzymuje tę więź za wszelką cenę, odpisuje na listy, zanim je otrzyma lub po prostu pisze, pomimo braku odzewu drugiej strony. Sytuacje takie powtarzają się dość często, wzbudzają w jezuitcie nie tylko poczucie opuszczenia, lecz także wyimaginowanej winy, ponieważ siebie obarcza odpowiedzialnością za utrzymanie dobrych relacji z Kałajdowiczem. Tak, jakby był zmuszony relację tę podtrzymywać, zaskarbiać sobie wciąż jego przychyłność. Niemalże w każdym liście pojawiają się słowa wyrażające obawę i skruchę jednocześnie, np.:

Jest mi niezwykle przykro nie do tej pory nie otrzymał Pan trzech moich listów, które do Pana już dawno wysłałem. Czy to możliwe, abym nie odpowiadał Panu przez tak długi czas?

List 8 – 31 stycznia 1814

Proszę mi wybaczyć najuprzejmiejszy i najszacowniejszy przyjacielu, za każdym razem, kiedy piszę te słowa, czuję w duszy mojej to, czego nie jestem w stanie Panu przekazać słowami. Proszę nie myśleć, że pisałem do Pana bez chęci. Proszę być przekonany, że nawet przed samą śmiercią swoją nie zapomnę Pana, i prześlę Panu ostatnie moje pożegnanie, jeśli będę w stanie napisać chociaż kilka słów.

List 8 – 31 stycznia 1814

Pańskie długie milczenie bardzo mnie niepokoi. Często myślę, czy nie zachorował Pan, Konstanty Fiodorowiczu? I ta pełna wątpliwości myśl wprawia mnie w przygnębienie. Proszę uwolnić mnie od tych wątpliwości i smutnych myśli. Podczas nabożeństw, codziennie modlę się do najwyższego, by długo pozwolił zachować Panu zdrowie. Lecz jeśli jest Pan zdrowy, to czyżby się Pan na mnie gniewał? Proszę mnie zbesztać, jeśli znajduje Pan w czymś moją winę, Pana przyjacielskie napiętnowanie będzie mi miłe.

Poza tym, może być Pan przekonany, że zawsze będę Panu duchowo oddany; chociażby nawet się Pan na mnie gniewał i nie zechciał przyjąć żadnych moich przeprosin.

Czy otrzymał Pan mój ostatni list po polsku, w którym odpowiedziałem Panu na Pana uczone uwagi dotyczące planu nauki w Akademii Połockiej. Jeśli nie spodobał się Panu ten polski list, i dlatego Pan do mnie nie pisze, proszę podrzec go na kawałeczki; nigdy nie miałem zamiaru obrazić Pana swoją odpowiedzią.

List 10 – 18 maja 1814

Z taką samą częstotliwością Morelowski formułuje w listach zapewnienia o dogonnej przyjaźni. Nazywa Kałajdowicza swoim przyjacielem, choć szczerości i prawdziwości tych określeń przeczy stosunek autora do adresata, wyraźnie podległy i pomimo uprzejmości i życzliwości zawartej w listach, jednak zdystansowany, z zaznaczoną hierarchią ważności, oparty nie na otwartości, a raczej na powinności:

Nie jestem w stanie wyrazić Panu przyjemnych odczuć, które wywołało u mnie nadejście Pańskiego listu, który otrzymałem po długotrwałym milczeniu z Pana strony. Stanowiło ono dla mnie dość smutną tajemnicę. Zauważyłem najpierw w pierwszych Pana listach, a następnie z Pana milczenia, że nie otrzymuje Pan moich listów. Na wiele z moich listów, zarówno z Orszy, jak i z Połocka, nie otrzymywałem odpowiedzi, a jedynie Pana skargi na moje milczenie. W ostatnim Pana liście, przeczytałem z wielką przykrością takie słowa: czy mógł Pan tak szybko zapomnieć o przyjaciółach? Proszę mi wierzyć, najukochańszy przyjacielu, że nigdy Pana nie zapomnę. Prędzej zapomną swoich przyjaciół i wzajemnie zostaną zapomniani przez nich ci, którzy starają się w sposób barbarzyński zrywać więzy przyjaźni, nie pozwalając nam przekazywać swoich myśli i uczuć.

List 11 – 26 października 1814

Wyłania się z treści listów także obraz rzeczywistości, stosunków społecznych, środowiska wokół Morelowskiego. Zawierają one wiele realnych opisów życia poety w Połocku i pod tym względem stanowią bardzo cenne źródło informacji. Największą ich wartością jest jednak to, że mówią tak wiele o nim samym. O jego determinacji, wierze, lojalności. Wielokrotnie pisząc do rosyjskiego uczonego wspomina na przykład o swoich białoruskich przyjaciółach:

Posyłam Panu dwa ostatnie numery francuskich gazet, wyrażając przy tym swój najgłębszy szacunek. Jeśli nie są Panu potrzebne przeczytane numery, proszę pokornie o zwrot onych. Obiecałem dostarczyć one do Faszczówki⁵ mojemu przyjacielowi przy pierwszej okazji.

List 3 – brak daty dziennej, 1812

Na uwagę zasługują tu owe „francuskie gazety”. Sugeruję, że jezuicki pisarze i uczeni tworzyli środowisko literackie, śledzili to, co dzieje się w Europie, dyskutowali, spotykali się. Niewiele dziś o tym wiemy. Warto by poświęcić temu zjawisku osobne badania. Nieco informacji przyniosą przytaczane dalej listy.

⁵ Ze *Słownika geograficznego Królestwa Polskiego* dowiadujemy się, że była to wówczas obszerna majątność jezuitów orszańskich, leżąca w powiecie horeckim. Dobrami faszczowskimi uposażył jezuitów Zygmunt III, zaś zakonnicy w roku 1637 wzniesli tu ogromny kościół murowany w stylu romańskim, jedną z największych świątyń na Białej Rusi. Do parafii należeli okoliczni włościanie. [6] Por. *Słownik geograficzny Królestwa Polskiego i innych krajów słowiańskich*, t. 2, Warszawa 1880-1914, s. 374.

Innym razem z kolei uderza lojalność Morelowskiego i podległość wobec zakonu, swoista hierarchiczność stosunków tam panujących, kiedy raz po raz przekazuje wiadomości od starszych zakonników, Wizytatora, Prowincjała i Rektora:

Proszę mi wybaczyć, szanowny przyjacielu. Całe nasze Towarzystwo wyraża Panu swój najwyższy szacunek; a szczególnie Naczelnik nasz Ojciec Rektor Ostrowski⁶, który wielokrotnie prosił mnie, bym nie zapomniał napisać do Pana o jego względem Pana gorliwości.

List 13 – 5 listopada 1813

Ojciec Rektor Ostrowski przekazuje Panu swoje wyrazy uznania i przesyła Panu plan nauk wykładanych w Akademii Połockiej.

List 7 – 19 stycznia 1814

Ojciec Rektor przekazuje Panu najserdeczniejsze wyrazy wdzięczności za to, że Pan o nim pamięta. Wizytator i Prowincjał [podkr. autora – przyp. A.O] naszego Zakonu wziął ode mnie notatkę za Pana imieniem i nazwiskiem.

List 6 – 12 stycznia 1814

Ojciec Rektor przesyła Panu swoje szczere wyrazy wdzięczności, za Pańskie tak częste do niego odpowiedzi, które jest Pan uprzejmy czynić w listach wysyłanych do mnie.

List 8 – 31 stycznia 1814

W niektórych fragmentach listów wspomina też o innych ważnych osobistościach, związanych z władzami w Imperium Rosyjskim:

Pan Gorodniczy naszego miasta najserdeczniej dziękuje Panu za Pana dla nas życzliwość. Nazywa się Piotr Matwiejewicz Kasarewski.

List 5 – 4 stycznia 1814

Wraz z tym przesyłam Panu przedmioty nauczania, które obecnie są wykładane w naszej Akademii, i cztery rosyjskie wiersze uczynione przeze mnie Księżu Dymitrowi Władimirowiczowi Golicynowi⁷ z okazji jego odwiedzin w naszej drukarni, gdzie w obecności jego [oryg. niechący] zostały wydrukowane.

List 11 – 26 października 1814

⁶ Chodzi tu o księdza Kazimierza Ostrowskiego (ur. 28 lutego 1843 na Litwie, zm. 29 października w Orszy) – prefekta bursy w Połocku 1782-1786, Witebsku 1787-1790, Mohylewie 1790-1791 i Mścislawiu (1791-1794), operariusza w Rosonie 1794-1795, prefekta bursy w Połocku 1794-1799, rektora w Dyneburgu 1799-1803, wicerektora w Połocku 1803-1805, prowincjała białoruskiego 1805-1809 oraz rektora w Orszy w l. 1809-1814, czyli interesującego nas okresu, z którego pochodzą listy Morelowskiego [7].

⁷ Dymitr (syn Włodzimierza) Golicyn – (ur. 1771; zm. 1844 w Paryżu) – członek rady państwa, generał gubernator moskiewski, generał kawalerii, brał czynny udział w wojnach 1806-1813. Pochodził z książęcego rodu rosyjskiego, wywodzącego się od wielkiego księcia litewskiego, Giedymina. Członek wszystkich towarzystw naukowych w cesarstwie, wydawał własnym nakładem czasopismo *Bulletin du Nord* i ważne dzieło pt. *Pamiętniki starożytności moskiewskich* [8].

Uderza też fakt, że to nie tylko sam Morelowski ma za pośrednictwem listów kontakt z Rosjaninem, w sprawy korespondencji zaangażowane jest także jego najbliższe otoczenie. Niektóre z nich są bardzo konwencjonalne:

Pan ksiądz Piotrowski⁸ i ksiądz Lange⁹ przekazują Panu wyrazy najwyższego szacunku.

List 14 – 3 grudnia 1816

Nie jestem w stanie wyrazić, jak bardzo ucieszył mnie Pański list. Martwiłem się o Pana zdrowie, a nawet tak mi drogie Pańskie życie, prosiłem niedawno jednego z duchownych naszego Zakonu, Pana Perlicza¹⁰, aby postarał się rozwiać moje wątpliwości za pośrednictwem swoich krewnych mieszkających w Moskwie. W tym samym czasie, kiedy oczekiwałem na odpowiedź od nich, i obawiałem się, abym nie został porażony jakąś nieprzyjemną wiadomością, w tym samym czasie Pana list przysłany mi z Orszy, do mojego nowego miejsca zamieszkania, do Połocka, przepędziło z mojej głowy wszystkie nieszczęsne myśli.

List 11 – 26 października 1814

Ale są też takie, które wiele mówią o ambicjach literackich i pedagogicznych jezuitów i o granicach wolności myśli nakreślonych przez Rosjan. Należy do nich list z 15 listopada 1816 roku, poświęcony ocenie nieznanego dziś dziełka ks. Żydowicza. Była to najprawdopodobniej poetyka lub sekstern.

Uwagi krytyczne nad uczeniem Profesora Wymowy Ruskiej Jegomość Księdza Żydowicza¹¹ nie są takie, któreby Jego krzywdziły, albo obrazić mogły. Jestem pewien, że będzie nawet on wdzięczny wielce Wielmożnemu Waszmość Panu Dobrodziejowi, że mu ułacniasz tor w uczeniu, którego się on pewnie chwyci i pójdzie za rozsądkiem Wielmożnego Waszmość Pana Dobrodzieja.

⁸ Chodzi tu o Klemensa Piotrowskiego (ur. 28 grudnia 1776 w Mińsku, zm. 6 kwietnia 1831 roku w Regio we Włoszech) – profesora poetyki i retoryki w Dyneburgu 1803-1804 i Mohylewie 1804-1805, filozofii i matematyki w Mścislawiu 1809-1811 i Witebsku 1811-1812, a w interesującym nas okresie, w którym Morelowski pisał list: prawa cywilnego i dyplomatyki w Połocku 1813-1817. Po 1817 Piotrowski został prokuratorem w Połocku, a następnie profesorem teologii i sekretarzem Akademii w Połocku 1819-1820. Po wyrzuceniu jezuitów z Rosji w roku 1820 wyjechał do Włoch [9].

⁹ Chodzi tu prawdopodobnie o Piotra Lange (ur. 3 listopada 1788 w Petersburgu, ks. 1815 w Połocku, zm. 18 lipca 1848 w Bratysławie) – profesora filozofii, matematyki i języka niemieckiego w Witebsku 1817-1818, w Mohylewie 1818-1819 oraz filozofii w Romanowie 1819-1820. Po wyrzuceniu jezuitów z Rosji w 1820 profesora gimnazjum w Tarnopolu, a od 1831 jego dyrektora. W 1834 roku wyjechał do Austrii i odegrał czołową rolę w organizowaniu odrębnej Prowincji Austriackiej. Profesor filozofii i matematyki w Grazu 1834-1837, prefekt studiów w Linzu 1837-1838, rektor w Innsbrucku 1839-1842, duchowny w domu w Grazu 1842-1845, rektor konwiktów w Innsbrucku 1845-1848, prowincjał austriacki 1850-1852 oraz rektor w Tarnawie 1853-1856 [10].

¹⁰ Osoba ta nie została przez mnie odnaleziona w *Encyklopedii wiedzy o jezuitach na ziemiach Polski i Litwy*. Chodzi prawdopodobnie o duchownego o moskiewskich korzeniach.

¹¹ Osoba ta nie została przez mnie odnaleziona w *Encyklopedii wiedzy o jezuitach na ziemiach Polski i Litwy*; jednak pojawia się książce o szkołach jezuickich J. M. Giżyckiego. Na podstawie tych fragmentarycznie zachowanych danych biograficznych można wysnuć wnioski, że ksiądz Jan Żydowicz przez pewien czas uczył fizyki, podobnie jak Morelowski poetyki, w Collegium Nobilium w Petersburgu; następnie prowadził w Połocku administrację konwiktorską przy księdzu regensie Janie Rozawenie, doktorze teologii; w latach 1816-1817 Żydowicz był regensem konwiktów szkół w Mohylewie [11].

Czytałem wczoraj pismo Pana Wielebnemu Jegomość Księdzu Prowincjałowi naszemu, a oraz Wizytatorowi szkół naszych który tu do nas przybył; tegoż samego i on był zdania. W naukach nie powinien być upór, owszem potrzeba być wdzięcznym za to, gdy kto ukaże prawdę, która była pierwiej ukryta przed kim. Względem Łomonosowa i Szczerbatowa¹² „Historii” wcale sprawiedliwa krytyka Wielmożnego Waszmość Pana Dobrodzieja. Co się tycze Sumarokowego¹³, wątpię żeby Profesor języka i wymowy Ruskiej, brał tego za wzór w bajkach Poetę. Zda mi się, że on dla tego tylko położył tego autora w liczbie innych, ażeby pokazał jacy Pisarze pisali Bajki, i ażeby porównanie uczyniwszy z bajkami Dmitriewa¹⁴ i Chemmicera¹⁵ nauczył uczniów swoich, tych ostatnich przenosić nad pierwszego. Sumarokow pierwszy zaczął bajki pisać, wypada zatem jakąkolwiek o nim wzmiankę w literaturze ruskiej uczynić. Ale ja moje zdanie poddaję pod zdanie Wielmożnego Waszmość Pana Dobrodzieja. Lepiej za mnie w tej mierze Waszmość Pan Dobrodziej sądzić możesz. Mnie się niepodoba jednak ze ody Charaskowa Profesor w planie umieścić.

List 9 – 26 lutego 1814 roku

Jak widać rozprawa Żydowicza została przedstawiona Kałajdowiczowi do oceny i spotkała się z krytyką, przyjętą przez Morełowskiego, w imieniu autora, ze zwykłą pokorą i wdzięcznością. Później odbyła się dyskusja z udziałem księdza Prowincjała, który opinię tę podzielił. Przedmiotem krytyki stało się wprowadzenie do nauczania szkolnego kilku pozycji: monografii historycznych Łomonosowa i Szczerbatowa, bajek Sumarokowego i ód Charaskowa¹⁶. Wszyscy reprezentowali nowoczesne oświe-

¹² Michał Szczerbatow (173-1790) – senator i historyk, autor dzieła *Istorija Rossijskaja at driewniejszych wriemion*... był człowiekiem nieposłusznym, pozostawał w opozycji wobec Katarzyny II.

¹³ Aleksandr Pietrowicz Sumarokow – (ur. 14 listopada 1717; zm. 1777 Moskwa), poeta i dramaturg. Deista, zwolennik doktryny oświeconego absolutyzmu i zasady pierwszeństwa zasług osobistych przez szlachetnym urodzeniem, co zaświadcza satyra *O blagorodstwie* (1771, *O szlachectwie*). Związany z tzw. Opozycją szlachecką, należał do czołowych postaci Oświecenia w Rosji. Manifestem klasycyzmu w literaturze rosyjskiej stały się wierszowane *Dwie epistoły*... (1748, *Dwie epistoły*...) – o języku i rymotwórstwie połączone następnie w traktat poetycki *Nastawlenije chotiszczim byti pisatielami* (1774, *Pouczenie dla tych, co chcą pisarzami zostać*). Uprawiał Sumarokow niemal wszystkie poetyckie gatunki klasycystyczne tworząc ich rosyjskie wzory; szczególne znaczenie miały jego „przypowieści”, czyli bajki (t. 1-2, 1762; t. 3 1769; wiele innych pośmiertnie 1781), oraz pieśni. Główną zasługą Sumarokowego było stworzenie rosyjskiego repertuaru teatralnego – napisał 9 tragedii. Był pierwszym dyrektorem (1756-1761) stałego teatru w Petersburgu, pełniąc zarazem obowiązki reżysera i pedagoga. Był wydawcą pierwszego rosyjskiego pisma prywatnego „Trudolubiwaja Pczela” (1759).

¹⁴ Iwan Iwanowicz Dmitrijew – (ur. 10 września 1760 Bogorodskoje; zm. 3 1837 Moskwa), poeta. Debiutował w 1777, jednak zrażony niedoskonałością artystyczną swych wierszy zaprzestał ich druku i zajął się tłumaczeniem prozy. Od 1789 znowu ogłaszał utwory poetyckie, najwięcej w latach 1791-1803 w piśmie „Moskowskij Zurnał” i „Wiestnik Europy” N. Karamzina, z którym łączyła Dmitriewa serdeczna przyjaźń. Pisał wierszowane baśnie satyryczno-obyczajowe jak np. *Modnaja žena* (1791 *Zona modna*). Liczne bajki wzorowane na utworach J. La Fontaine’a i J. P. C. Florianiana, popularne piosenki miłosne, m.in. *Stoniet sizyj gołuboczek* (1792, *Grucha siwy gołębiczek*), wyszydzał wzory poezji panegirycznej, np. w satyrze *Czużoj tolk* (1794, *Cudzy rozum*). Twórczość Dmitrijewa miała istotne znaczenie dla kształtowania w Rosji poezji sentymentalnej, równoległe do twórczości N. Karamzina.

¹⁵ Iwan Iwanowicz Cheminczer – (ur. 5 stycznia 1745 twierdza Jenotajewska, zm. 19 marca 1784 Burnaw Turcja), poeta. Deista związany z opozycją szlachecką. Pierwsze utwory drukowane Chemincera należały do gatunku ody, m.in. *Oda na sławnju pobiędu*... (1770, *Oda na sławne zwycięstwo*...). Przede wszystkim był jednak Cheminczer autorem klasycystycznych bajek, dowcipnie alegorycznych, piętnujących w wartkim dialogu z pozycji oświeceniowych, pychę możnych, korupcję i inne przywary społeczne. Zebrał je Cheminczer w tomie *Basni i skazki N. N.* (1779, *Bajki i baśnie N. N.*).

¹⁶ Michał Matwiejewicz Chieraskow (ur. 25 października 1733 Pieriejaślaw; zm. 27 września 1807 Mo-

cenione idee, które zakonnikom wydawały się zbyt śmiałe, obrazoburcze. To ważny przyczynek do charakterystyki jezuickiego środowiska naukowego.

Nie bez znaczenia jest fakt, że Morelowski do wielu wiadomości dołącza swoje wiersze, prosząc rosyjskiego badacza o ocenę. Wydaje się, że chce widzieć w Kałajdowiczu przyjaciela polskich literatów, a że był on aktywnym uczestnikiem życia literackiego Rosji, także propagatora polskiej literatury.

Profesor literatury rosyjskiej Książd Jozafat Zaleski¹⁷ zezwolił mi przekazać Panu tłumaczenie pierwszej książki znanej Panu Połtawy [podkr. autora], wykonany przez jego ucznia Pana Serbinowicza¹⁸. Pańskie uwagi z pewnością sprawią radość Panu Profesorowi.

List 13 – 15 listopada 1816

skwa), poeta, prozaik, dramatopisarz, mason. Tworzył na styku dwóch epok: klasycyzmu i sentymentalizmu, wprowadzał do swej twórczości elementy preromantyczne. Ukazało się kilka tomów poezji Chieraskowa, zawierających ody, bajki i pieśni: *Nowyje ody* (1762, *Nowe ody*), *Nrawouczitelnyje basni* (1764, *Bajki ku pouczeniu*), *Filosoficzeskije ody, ili piesni* (1769, *Ody filozoficzne, czyli pieśni*). Największe znaczenie miły wszakże poematy heroiczne Chieraskowa m.in. monumentalna, epicka *Rossiada* (1779, *Rosjada*), dzieło życia, poświęcone zdobyciu kazania przez Iwana Groźnego. Uznanie cieszyły się także powieści dydaktyczne Chieraskowa, zwłaszcza *Numa Pompilij, ili Proczwietaszczuj Rim* (1768, *Numa Pompilusz, czyli Rzym kwitnący*), o idealnym państwie rządonym przez filozofa oraz *Kadm i Garmonija* (1786, *Kadmos i Harmonia*), oparta na motywie samodoskonalenia duchowego i wykorzystaniu symboliki masonskiej. Wydaje się, że to właśnie przynależność Chieraskowa do masonerii spowodowała negatywne zdanie Morelowskiego o jego twórczości.

¹⁷ Chodzi tu prawdopodobnie o księdza Jozafata Zaleskiego (ur. 16 września 1785 roku w Czeczersku na Białorusi, zm. 23 stycznia 1868 w Tamopolu) – profesora gramatyki i syntaksy oraz języka francuskiego w Petersburgu 1809-1814 oraz prawa cywilnego i historii powszechnej w Akademii Połockiej 1817-1820. Po wyrzuceniu jezuitów z Rosji w 1820, operariusza w Podkamieniu 1821-1822, profesora gramatyki i filologii rosyjskiej w Tamopolu 1822-1832, a następnie historii Kościoła w Nowym Sączu 1839-1841, kaznodzieli we Lwowie 1837-1839, prefekta studiów w Nowym Sączu 1839-1841, kaznodzieli w Tamopolu 1841-1848. W czasie rozproszenia jezuitów był misjonarzem Łukasza Baranieckiego 1848-1858 oraz rekolekcjonistą w Tamopolu 1863-1868. Był autorem rozpraw z zakresu prawa rzymskiego publikowanych w „Miesięczniku Połockim” [12].

¹⁸ Sebinowicz Konstanty Stefanowicz [s. Stefana], tajny radca, członek Komisji do rozpatrywania wniosków na imię Najjaśniejszego adresowanych, urodził się w jednej z zachodnich guberni około roku 1795, następnie od roku 1797 mieszkał w Wilnie, a od 1809 roku – w Połocku, gdzie w Kolegium Jezuickim odbierał „edukację klasyczną”. W czasie wojny 1812 roku wraz z krewnymi schronił się w Petersburgu, skąd został przyjęty znów do Kolegium Jezuickiego, które zostało już przekształcone w Akademię, gdzie w 1817 roku ukończył studia, uzyskując tytuł naukowy doktora. 31 stycznia 1818 roku przybył do Petersburga i 15 maja, po egzaminie państwowym w Kolegium Spraw Zagranicznych, został przyjęty do służby na stanowisko aktuariusza, lecz bez wynagrodzenia. To zmusiło go do poszukania środków do życia. Ślepy los zetknął go z pewnym francuzem St. Thomas, któremu Sebinowicz zaczął tłumaczyć na język francuski „Historię Państwa Rosyjskiego” autorstwa Karamzina W listopadzie 1818 roku nawiązał znajomość z Karamzinem, który poleca mu robienie wyciągów i tłumaczenie utworów, co znacznie ułatwiło pracę historyka. I tak na polecenie Karamzina Sebinowicz przetłumaczył m.in.: utwór Niemcewicza – „Historia Chodikiewicza” [tak w oryginale – przyp. tłum]. Poza tłumaczeniami Sebinowicz wykonywał dla Karamzina wiele wypisów z rosyjskich utworów, brał także udział w korekcie IX, X i XI tomu „Historii”, nadzorował sprzedaż wydanych drukiem tomów „Historii”, porządkował ogromną bibliotekę Karamzina, a w końcu, po jego śmierci, korygował i wstawiał przypisy do XII tomu „Historii” [13].

Proszę Pana najpokorniej, by przekazał Pan moje szczerze wyrazy wdzięczności dla Księcia Wiaziemskiego¹⁹ i Pana Bibikowa²⁰ za ich łaskawy stosunek do mnie. Miałem zaszczyt uważać ich kiedyś za moich ulubionych wychowanków.

List 13

To jednak tylko jedna z możliwych interpretacji tej korespondencji. Trzeba zwrócić uwagę, że każdy list zawiera opis konkretnych poleceń, czy mówiąc słowami Morelowskiego – zadań, które zostają mu zlecone przez rosyjskiego uczonego. To bardzo istotna strona prowadzonej przez Morelowskiego korespondencji. Wyłania się bowiem z listów ogromne zainteresowanie Kałajdowicza sprawami natury historyczno-literackiej, stąd warto zwrócić uwagę na odpowiedzi księdza, jego stanowisko w tych sprawach, które, podkreślmy to jeszcze raz, nazywał zadaniami. W tym celu wyodrębniono z listów tematyczny wykaz pożądaných przez Kałajdowicza materiałów i informacji:

A) informacje o współczesnym życiu literackim:

1. książki z prywatnej biblioteki (np. na temat zagranicznej literatury)
2. francuskie gazety²¹
3. informacje o stanie literatury w Księstwie Warszawskim
4. informacje na temat słownika Samuela Bogumiła Lindego

B) informacje o zabytkach polskiej i rosyjskiej literatury

1. wypisy z różnych wydań pieśni „Bogurodzica”

¹⁹ Piotr Wiaziemski (ur. 1792; zm. w 1878 w Baden-Baden) – uczył się u jezuitów petersburskich, a potem na uniwersytecie w Moskwie. W 1812 r. był w wojsku, potem pracował w ministerstwie finansów. Przebywał w Warszawie przed 1830 r. Znając język polski, przełożył *Sonety krymskie* Mickiewicza, bajki Krasickiego, Morawskiego, a jego własne utwory poetyckie tłumaczył na język polski Odyniec. Odznaczył się na polu dyplomatycznym za czasów Aleksandra I oraz Mikołaja I. [14] Do tych informacji można dodać, iż był poetą rosyjskim, uczestnikiem walk pod Bordino, polonofilem, członkiem Warszawskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk, obrońcą i teoretykiem romantyzmu, osoba związana z ruchem dekabryistów. *Sonety* Mickiewicza przełożył zaś na język rosyjski (prozą) jako pierwszy [15].

²⁰ Najprawdopodobniej chodzi tu o Dymitra Bibikowa (ur. 1792; zm. 1870) – który w 1837 r. był generałem-gubernatorem kijowskim, podolskim i wołyńskim. W 1852 r. zarządzał ministerstwem spraw wewnętrznych; lub o brata Dymitra, Ilię (ur. 1794; zm. 1857) – od roku 1850 generała-gubernatora wileńskiego i kuratora tamtejszego okręgu naukowego [16].

²¹ Jeden z najwcześniejszych listów Morelowskiego do rosyjskiego historyka dotyczy wymiany przez uczonych między sobą francuskich gazet. Wymiana ta dowodzi bardzo dobrej znajomości przez Morelowskiego francuszczyzny, języka oświeconych elit. Co więcej, ksiądz owe gazety starał się rozpoznawać i wysyłał je swoim przyjaciołom, również zainteresowanym wiadomościami „z wielkiego świata”. Irena Kadulka pisze na temat tego, jakimi pismami dysponowała jezuicka Akademia w chwili inwentaryzacji biblioteki przez lustratorów carskich w roku 1820: *na półkach znajdowały się też zebrane w tomy [?] gazety oświeceniowe: „Monitor”, „Zabawy przyjemne i Pożyteczne”, wydawany krótko przez Grolla „Journal Polonais”, a także gazety z początków XIX stulecia: „Dziennik Wileński”, „Tygodnik Wileński” oraz „Pamiętnik Warszawski”. Tytuły „Roczników” podano w spisie w formie niepełnej. Wymienionych gazet nie dawano do otwartej Biblioteki Studenckiej. Uzupełnieniem zbioru prasy stanisławowskiej były roczniki „Gazety Warszawskiej” (1789, 1791) z okresu redaktorowania ekszequity – ks. Stefana Łuskiny: „Gazeta” ta znajdowała się w szafie dzieł historycznych obok szacownego „Merkurjusza Polskiego” z 1661 roku [17]. Z wymienionych w inwentarzu gazet tylko „Journal Polonais” pisany był w języku francuskim.*

2. informacje dotyczące zabytkowego „Słowa o wyprawie Igora”

C) Informacje o religii:

1. informacje na temat rosyjskich cerkwi położonych w okolicy Połocka
2. informacje na temat założenia Zakonu Grobu Pańskiego

Kaładzowicz wyraził chęć wspólnych działań na polu badania zabytków i historii literatury. Morelowski z pasją podjął tę dyskusję. Niezależnie od przedstawionych tematycznych grup odnoszących się do materiałów pozostających w kręgu zainteresowań Kaładzowicza wskazane będzie wyróżnienie dwóch głównych linii narracyjnych: pierwszą stanowić będą informacje o współczesnym życiu literackim oraz informacje o zabytkach polskiej i rosyjskiej literatury, stanowiące „prośby” Kaładzowicza, drugą natomiast komentarze i odpowiedzi Morelowskiego, zaczerpnięte z jego tylko, dostępnych nam, listów. Już pierwsze sformułowania wskazują na otwartość Morelowskiego i jego zaangażowanie. Chętnie odpowiada na wszystkie propozycje Kaładzowicza, jest wyraźnie poruszony i stara się sprostać potrzebom historyka. Z listu z dnia 28 listopada 1812 roku dowiadujemy się, że dostarcza mu książki:

Posyłam Panu książki, o które Pan prosił, a mianowicie trzy części Panteonu Zagranicznej Literatury. Proszę dysponować wedle własnego uznania całą moją biblioteką.

List 1 – 28 listopada 1812

i w ten sposób rozpoczyna się między nimi współpraca. Następuje wymiana francuskich gazet:

Posyłam Panu dwa ostatnie numery francuskich gazet, wyrażając przy tym swój najgłębszy szacunek. Jeśli nie są Panu potrzebne przeczytane numery, proszę pokornie o zwrot onych. Obiecałem dostarczyć one do Faszczówki mojemu przyjacielowi przy pierwszej okazji.

List 3 – brak daty dziennej, 1812

Informacje o życiu literackim przybierają często formę refleksji. Morelowski ubolewa nad stanem polskiego piśmiennictwa:

Piśmiennictwo polskie znajduje się w całkiem opłakanym stanie. Ledwie można bez przykrości przeczytać jedną lub drugą stronicę [---] w [---] tysiące nowych słów, bez żadnej potrzeby, a także przez niewytrawnych pisarzy wprowadzona, doprowadziły język polski do strasznego stanu. Słyszałem o jednym pisarzu, Panu Słowackim, który obecnie napisał piękne strofy z okazji zwycięstwa pod Lipskiem. W Księstwie Warszawskim zachowała się czystość języka polskiego. Sądzę, że tam także można znaleźć więcej pisarzy, lecz nie mamy żadnej korespondencji ani nimi, ani z księgarzami warszawskimi.

Morelowski informuje w powyższym liście, że nie utrzymuje kontaktu z pisarzami w Księstwie Warszawskim – znajdowali się oni daleko od prowincji, w której zamieszkiwał jezuita.

Niemniej jednak istniała komunikacja z Wilnem, co było istotne przy ustaleniu ceny słownika Lindego, o który pytał rosyjski historyk w swoich listach. Morelowski odpowiadał:

O słowniku Pana Linde nasz drukarz nie otrzymał żadnej wiadomości z Wilna, jak tylko ją otrzymamy, powiadomię Pana.

List 12 – 6 grudnia 1814

[---] Leksykonu Linde była mi znana, i wydaje mi się, że pisałem o niej Panu: lecz teraz całkiem nie mogę sobie przypomnieć. Dzisiejszą pocztą piszę do Wilna, aby dowiedzieć się o niej. Leksykon ten nie jest w czterech, jak był Pan łaskaw napisać, lecz w sześciu tomach. Dzieło to jest nader ważne dla polskiego słowa pisanego. Zauważam w nim pewną wadę, że Pan Linde dość często podaje miejsca polskich autorów, mających bardzo małe znaczenie dla polskiej literatury.

List 13 – 15 listopada 1816

Mam nadzieję w najbliższych dniach otrzymać z Wilna informację o cenie leksykonu Pana Linde.

List 14 – 3 grudnia 1816

Oprócz informacji dotyczących współczesnego polskiego życia literackiego obaj uczeni pisali wiele na temat zabytków polskiego i rosyjskiego piśmiennictwa. Kałajdowicz był żywo zainteresowany początkami polskiej literatury – świadczy o tym przesłanie mu przez Morelowskiego wypisów z pieśni „Bogurodzica”:

Teraz wysyłam Panu pieśń Bogarodzica wypisaną z dwóch wydań dość starych. Znajduje się ona także w Żywotach Świętych drukowanych w Wilnie roku 1780 w części 1 na karcie 252. Znajduje się jeszcze w Kazaniach Przygodnich drukowanych w Połocku roku 1809, w tomie V na karcie [---]. Można także znaleźć tę pieśń w różnych autorach i wydaniach, których nie mamy w naszej bibliotece. Mam nadzieję za kilka dni otrzymać z Połocka wystarczającą kopię, którą Panu prześlę.

List 6 – 12 stycznia 1814

Przesyłam Panu także Pieśń Bogarodzica wypisaną z [---] polskiego bielskiego. Przesyłam z tym także przekład tej pieśni, dokonany przez Sarbijewskiego. Sarbijewski jest uważany za jednego z lepszych poetów łacińskich, których miał nasz Zakon. Jest znany i teraz nawet w całej Europie. Otrzymał Pan, albo otrzyma Pan wkrótce z poczty tę samą pieśń z różnych wydań Skargi wypisaną, którą wysłałem do Pana poprzednią pocztą.

List 7 – 19 stycznia 1814

Drugi list wysłałem do Pana na nowy adres, z wypisaną pieśnią Bogarodzica Dziewica, z różnych wydań.

List 8 – 31 stycznia 1814

Z kolei Kałajdowicz starał się podsuwać Morelowskiemu do refleksji wyjątki z literatury rosyjskiej. Interesował się pochodzeniem niektórych wyrazów w „Słowie o wyprawie Igora” i bardzo liczył na zdanie jezuitę w tej kwestii. Morelowski wyjaśniał:

Po pierwsze, co się tyczy rosyjskich słów Pieśni Igora, to mogę Pana zapewnić, że żadne z nich nie występuje w polskim dialekcie. W białoruskim języku chcąc je znaleźć one, powinniśmy ich poszukać w różnych miejscach, albo, chociaż nie ma co do tego wątpliwości, że na całej Białorusi istnieje jeden tylko dialekt, jednakowoż znajdują się słowa i wyrażenia typowe tylko dla niektórych ujezdów [powiatów]. W mieście Połocku nie znajduję nikogo, kto znałby znaczenie tych słów. Będę pytał o i [---] i o [---].

List 11 – 26 października 1814

Kolejnym obszarem zainteresowań historyka stawał się temat religii. Prosił Morelowskiego zarówno o informacje na temat starych cerkwi położonych w okolicy Połocka:

O cerkwiach w okolicy Połocka położonych mam nadzieję, że wkrótce otrzymam opis historyczny.

List 6 – 12 stycznia 1814

W tej chwili otrzymałem krótki historyczny opis o starych cerkwiach znajdujących się w okolicach Połocka, który Panu przekazuję. Sam Pan lepiej podda go krytycznej analizie, niżli ja. Muszę milczeć przed Panem, kiedy mówią o starzyźnie ruskiej – Moi połoccy korespondenci, którzy starają się uzyskać jak najlepsze wiadomości o wspomnianych wyżej Cerkwiach obiecują jak najszybciej poinformować mnie, jeśli coś im się uda.

List 7 – 19 stycznia 1814

– jak i polskich instytucji i organizacji religijnych, na przykład Zakonu Grobu Pańskiego, którego opis Morelowski dołączył do jednego ze swoich listów:

Wraz z dzisiejszą pocztą posyłam Panu dwa zawiadomienia o założeniu Zakonu Grobu Pańskiego: jedno z napisanego w 1720 roku utworu Księcia Sapiehy, pod tytułem: Adnotationes historica de origine, antiquitate, excellentia Equitum Alba Aquila etc. etc, drugie zaś z leksykonu Hibnera w języku niemieckim.

List 13 – 15 listopada 1816

Proszę najpokorniej zawiadomić mnie, czy otrzymał Pan opis Zakonu Grobu Pańskiego.

List 14 – 3 grudnia 1816

Zwraca uwagę zarówno różnorodność tematów, jak i duża ilość materiałów, którymi zainteresowany był Kałajdowicz. Biorąc pod uwagę to, że ksiądz nazywał przesyłanie informacji „zadaniami” to w rzeczywistości kontakt z Kałajdowiczem wymagał od niego dużej aktywności. Pod tym względem relacja między nim, a Kałajdowiczem była dość specyficzna, raczej, jak wcześniej zostało wskazane, nieprzyjacielska i również nie partnerska, oparta na podległości, z dominującą rolą Rosjanina. W pewien sposób Morelowski był wykorzystywany do realizacji przez Kałajdowicza własnych czy też carskich interesów. Na podstawie rosyjskich źródeł biograficznych można dowiedzieć się na temat Kałajdowicza więcej, niż wynika to z samej lektury listów Morelowskiego. Był on ważną postacią u schyłku XVIII i w początkach XIX wieku, o czym świadczy mnogość studiów poświęconych mu w biografistyce rosyjskiej. Wybitny uczony odwiedził Orszę, na krótko przed powstaniem Akademii Połockiej, wówczas gdy jezuici niecierpliwie czekali na erygowanie nowej placówki. Jedynym dokumentem napisanym przez Kałajdowicza, jakim dysponuje autorka niniejszego artykułu, jest przedmowa do rosyjskiego panegiryku Morelowskiego pt. „Muza”, w której rosyjski historyk pisze, że ksiądz „uprzyjemniał mu nudny pobyt w Orszy”. Korespondencja musiała więc zawiązać się po tym spotkaniu.

Ze względu na nieco odmienny charakter ostatniego z odkrytych listów warto przytoczyć go w całości, by zwrócić uwagę na kilka dość istotnych szczegółów rzucających nowe światło na ten epizod z życia Józefa Morelowskiego. List datowany jest na grudzień 1916 roku. W kontekście jego dalszej interpretacji znaczenie będzie miał fakt wyrugowania zakonu z Petersburga w tym samym roku. List napisany już po tym wydarzeniu brzmi:

Ukochany i najszacowniejszy przyjacielu mój, Konstanty Fiodorowiczu

Mam zaszczyt przekazać Panu, ponownie, z utworu Pana Stebielskiego wypis o kamieniu, o którym łaskawie Pan tak często do mnie pisał. Kiedyś wysłałem ją Panu z Orszy; lecz zapewne jej Pan nie otrzymał. Niektórzy z naszych księży, którzy oglądali czasem ten kamień, twierdzą, że opis sporządzony przez Pana Stebielskiego jest bardzo dokładny. Poza tym może się zdarzyć, że w ostatnim czasie, podczas oczyszczania rzeki Dźwiny z kamieni w celu poprawienia warunków żeglugi dla statków handlowych, zabytek ten został zniszczony. Jednakże o tym nie mogę jeszcze Pana dostatecznie zapewnić. W poprzednim moim liście, który pisałem 12 listopada, nie odpowiadałem na to pytanie, tak samo jak na wiele innych. Ukochany przyjacielu! Tyle mi ich Pan zadał, że nawet teraz nie jestem w stanie odpowiedzieć na wszystkie. Jednak bardzo cieszę się, Pana pytania dają mi przyjemną dla mnie okazję, by częściej do Pana pisać. Jestem niezadowolony jedynie z tego, że nie jestem w stanie spełnić dokładnie wszystkich Pana życzeń. Po pierwsze Wykazu książek z Biblioteki Połockiej, o który Pan prosił nie jestem w żaden sposób Panu dostarczyć; albowiem nie mamy drukowanego katalogu, obecne moje obowiązki, podobnie jak moich przyjaciół nie pozostawiają nam czasu, by go spisać.[podkr. autora – przyp. A.O]Jednocześnie nasza biblioteka, chociaż nie może równać się z najsłynniejszymi bibliotekami, to jednak zawiera około 30000 woluminów. Poza tym, miałbym z tym niemałe kłopoty ze strony moich naczelników, bez zezwolenia których, nie wolno mi robić takich wykazów.

Chciał Pan wiedzieć, czym się obecnie zajmuję. Stanowisko Ministra Kolegium Połockiego znacznie większego niż znajoma Panu Orsza, stanowi moje obowiązki. Jego obszerność wymaga prawie całego mojego czasu, tyle, że w żaden sposób nie pozwala mi na ważne przedsięwzięcia literackie. W właśnie dlatego Mój Miłośniwy Panie, Konstanty Fiodorowiczu, oczekiwane przez Pana badania rosyjskich zabytków i ksiąg traktujących o Rosji, są nie do pogodzenia z czasem, jakim dysponuję. Chociaż poza tym, mogę Pana zapewnić, że Biblioteka Połocka w ogóle nie posiada ważnych rękopisów. Natomiast książki o treści, o którą Panu chodzi, wcale nie są zwykłe. Jednakże przy wszystkich moich zajęciach, tego świętego obowiązku naruszać nie będę [podkr. autora – przyp. A.O], i pozostanę na zawsze oddany Panu całą duszą, najpokorniejszym sługą.

List 14 – 3 grudnia 1816

Uprzejmy ton wypowiedzi księdza nieco odbiega od egzaltowanych zwrotów w poprzednich listach. W porównaniu z nimi wypada dość oschle. W grzeczny, aczkolwiek stanowczy sposób Morelowski odmówił Rosjaninowi wykonania jego poleceń. Znaczną część tego listu stanowią dość kategoryczne stwierdzenia typu: „nie jestem w stanie spełnić dokładnie wszystkich Pana życzeń”, „nie jestem w stanie w żaden sposób Panu dostarczyć”, „oczekiwane przez Pana badania rosyjskich zabytków i ksiąg traktujących o Rosji, są nie do pogodzenia z czasem, jakim dysponuję” i tak dalej. List, odmiennie od pozostałych, nie zawiera wyrazów uznania i szacunku od wyższych rangą dostojników zakonu, a wręcz odwrotnie – czytamy w nim, że ksiądz miałby z tym (wykazem ksiązek biblioteki) niemałe kłopoty ze strony swoich naczelników, bez zezwolenia których, nie wolno mu robić takich wykazów.

Trzeba także stwierdzić, że wykonywanie owych zadań Morelowski notorycznie starał się opóźniać, co tłumaczył wielokrotnie w listach chorobą lub brakiem czasu, jednocześnie zapewniając historyka o dozgonnej przyjaźni:

Proszę mi wybaczyć Konstantynie Fiodorowiczu, że nie odpowiadałem Panu do tej pory na pierwszy list Pański, który otrzymałem pod koniec ubiegłego miesiąca. Moje rozstrojone zdrowie winne było temu mojemu milczeniu.

List 4 – 5 listopada 1813

Obecnie nie tworzę już po rosyjsku, przez cztery lata po przyjeździe moim z Sankt Petersburga w białoruskie strony, nie napisałem nic poza strofami z okazji otwarcia Akademii Połockiej. Ale i stanowisko moje nie pozwala mi ćwiczyć się teraz w twórczości tego rodzaju. Głównym moim obowiązkiem jest nauczanie literatury łacińskiej i pisma świętego, a nie języka rosyjskiego, jak Pan łaskawie napisał w Wiestniku Jewropy. Czuję, jak każdego dnia zapominam język w sposób zauważalny.

List 4

Proszę mi wybaczyć najszanowniejszy przyjacielu, nie mam czasu pisać do Pana tak często, jak bym chciał – Zazdroszczę dostarczającemu Panu list. On ma możliwość rozmawiać z Panem; ja muszę się delektować Pana przyjaźnią w myślach.

List 7 – 19 stycznia 1814

Napisałem te wiersze będąc profesorem poezji w naszej [pensji] w Petersburgu. Nie ma w nich nic dobrego, [---], co się tyczy języka rosyjskiego. Trochę znałem, a i to zapomniałem w skutek długiego nieużywania w Orszy. Zebrałem się w siłach by odpowiedzieć po rosyjsku Panu Karamzinowi. W znacznej mierze znajduję między moimi papierami wiersze pisane przeze mnie w tych materiach, w których pisali także moi uczniowie. Chociaż oni wyrażali moje myśli, lecz tylko innymi, niżli ja, słowami; nie chcę robić im przykrości. Jeden tylko utwór tego rodzaju Czerwoniec [podkr. autora – przyp. A.O], jestem na siłach Panu przesłać.

List 8 – 31 stycznia 1814

Odpowiadam Panu prawie w tej samej chwili, jak tylko otrzymuję Pańskie listy i dlatego jeszcze nie mogłem odszukać dla Pana manifestu Tymczasowego Rządu Litewskiego [podkr. autora – przyp. A.O].

List 8 – 31 stycznia 1814

Proszę mi wybaczyć i drugi raz jestem zmuszony pisać do Pana po polsku. Muszę za pół godziny iść na lekcje: to za mało czasu dla mnie, bym mógł napisać do Pana po rosyjsku. Po lekcjach mój list nie zostanie przyjęty na poczcie. To wszystko, co mogę napisać po rosyjsku [tekst w języku polskim – przyp. tłum].

Proszę wybaczyć najszanowniejszy przyjacielu mój, i proszę wierzyć w moją szczerą przyjaźń, którą zachowam do grobowej deski

List 9 – 26 lutego 1814

Przepraszam Pana, Konstanty Fiodorowiczu, za skrótowość tego listu, ale jestem dzisiejszego dnia bardzo zajęty.

List 12 – 6 grudnia 1814

Na pozostałe Pana pytania nie mogę odpowiedzieć w tak krótkim czasie.

List 13 – 15 listopada 1816

Cały zebrany materiał pozwala stwierdzić, że relacja z Kałajdowiczem nie jest jednoznaczna. Z jednej strony Morełowski zapewniał Rosjanina o przyjaźni i oddaniu, a z drugiej – wykonywanie jego poleceń przekraczało możliwości, czy też po prostu chęci księdza. Z listów bowiem wyłania się obraz jezuity oddanego instytucjom zakonnym i bractwu, do którego należał. Liczne wzmianki w listach świadczą również o tym, że niewątpliwie był on człowiekiem całkowicie oddanym swojej pracy i obciążonym obowiązkami. Jednak, pomimo braku czasu, na który w listach często narzeka, faktem jest, że wzmożoną korespondencję z Kałajdowiczem utrzymuje do 3 grudnia 1816 roku. W tej dacie Morełowski odmawia Kałajdowiczowi „zamówionych” materiałów i kontakt między nimi zostaje zerwany. Zbiega się to w czasie z wypędzeniem

jezuitów z Petersburga. Być może zbieżność tych faktów nie jest przypadkowa? Być może zabieganie o względy rosyjskich dygnitarzy podyktowane było troską o los braci czy też powinnością wobec Zakonu, w którym istotną rolę odgrywała zasada posłuszeństwa wobec przełożonych, którą św. Ignacy Loyola posuwa do granic pisząc, że podwładni mają być wobec nich jak martwe przedmioty²²? Nie stawianie oporu wobec przełożonych stanowi, oprócz idei jedności, jedną z fundamentalnych reguł zakonu. Prawdopodobnie nigdy nie zostaną do końca wyjaśnione motywy działania księdza. Odnalezione listy jednak, oprócz tego, że stanowią cenne źródło informacji dotyczących rosyjsko-polskich związków kulturalnych i literackich początku XIX wieku, są przede wszystkim Morelowskiego „opowiadaniem” o sobie samym i pozwalają pytania te stawiać.

4. Teatr jezuicki

Sztuka Józefa Morelowskiego pt. „Józef. Drama w V aktach” współcześnie nie funkcjonuje w obiegu czytelnicznym. Tekst utworu, zarówno brudnopis (ATJ 955), jak i czystopis dramatu (ATJ 966) udało się autorce niniejszego opracowania odnaleźć podczas kwerend przeprowadzonych w Archiwum Towarzystwa Jezusowego w Krakowie.

Istnieje obecnie kilka prac ogólnych na temat teatru w dawnej Polsce oraz w epoce oświecenia jednak w niewielu z nich pojawia się problem jezuickich przedstawień. Do tych, których ze względu na charakter i problematykę pominąć nie można, należą rozważania Ireny Kadulskiej, która zajmowała się zarówno dramatem jezuickim wczesnego oświecenia, jak i jezuickimi przedstawieniami polskimi z przełomu XVIII i XIX wieku [19]. Do tej ostatniej pracy uczona dołączyła antologię, która nie uwzględnia jednak dramatu Morelowskiego. Natomiast w „Akademii Połockiej”, książce w całości poświęconej największej placówce jezuickiej po kasacie, znajdujemy odniesienia do dramatu „Józef”. Kadulska przyporządkowała dramę Morelowskiego do nurtu literatury sentymentalnej. Badaczka pisze, że jest to historia na temat „czułego Józefa” i „wiernego Beniamina”, a także miłości łączącej wszystkich braci [20]. Miłość i wierność stanowi spoiwo i zarazem osnowę sztuki. W studiach Kadulskiej nad dramatem jezuickim odnajdujemy wiele cennych sformułowań i twierdzeń, które będą stanowiły punkt odniesienia dla dalszych, poczynionych w trakcie analizy dramatu „Józef”, wniosków interpretacyjnych.

Teatr jezuicki wczesnego Oświecenia, jak podaje badaczka, opowiadał się po stronie surowego, niemal zakonnego piękna w literaturze.

²² „największy nacisk kładł Ignacy na m i ł o ś ć i z j e d n o c z e n i e wszystkich członków Towarzystwa, uważając je za niezbędny warunek zachowania, wzrostu i owocnego działania zakonu. Dlatego był nieubłaganym wrogiem wszelkich separatyzmów narodowościowych i politycznych, wszelkiej niezgody i różnicy zdań, nawet w rzeczach praktycznych. Tępił surowo siewców plotek i burzycieli miłości braterskiej. (...) Jako środki i pomoce do utrzymania tej jedności i miłości, zalecał Ignacy, obok miłości Boga i Jezusa Chrystusa, staranny dobór ludzi gotowych do wyrzeczenia się miłości własnej dla dobra wspólnego (...). Dalszym środkiem do tegoż celu jest posłuszeństwo podwładnych względem przełożonych. Ignacy był głęboko przekonany, że im bardziej podwładni będą zależni od przełożonych, tym lepiej zachowa się w Towarzystwie miłość i zjednoczenie wszystkich” [18].

O wartości utworu miała decydować doniosła problematyka moralna (...). Wiązało się to ściśle z ideologicznym celem dramatu szkolnego, który miał chwalić cnotę i ganić występki. (...) Niezależnie od celów moralistycznych tragedii w wysokim stylu przypadł jej w udziale pewien zmysł praktyczny. Jak informują panegiryczne dedykacje, traktowano ją także jako wystawienie obrazu cnót adresata dedykacji. Sytuacja ta była typowa na gruncie tragedii, gdyż właśnie wzniosły gatunek dramatyczny mógł obrazować cnoty wysoko urodzonych (...) [21].

Kadulska pisze następnie, że tragedie ilustrujące najczęściej cnoty adresata dedykacji, należy łączyć z momentem ich praktycznej realizacji, mającym miejsce często w ważnym, z perspektywy odbiorców, uroczystym dniu. Badaczka przytacza tu przykład sztuki pt. „August pierwszy monarcha Rzymian”, który był ni mniej, ni więcej tylko „wystawianiem cnót” Augusta III Sasa.

Dramat Morelowskiego wymyka się jednak tej konwencji. Tytułowy bohater nie do końca jest wzorcem cnót i prawości. W chwili słabości, co prawda, wiedziony uczuciem braterskiej miłości, posuwa się do dość karkołomnej intrygi i choć nie jest jej wykonawcą to na nią zezwala. Z chęci pozostawienia brata przy sobie godzi się na uczynienie z niego złodzieja, przez podrzucenie mu skradzionego kielicha. Intryga obraca się przeciwko niemu, gdy bracia chcą podzielić los ukaranego Beniamina, musi wyjawić prawdę władcy. Nie zmienia to jednak faktu, że „czuły Józef” z egoistycznych przyczyn gotów jest brata oczernić. Niewątpliwie jednak, za Ireną Kadulską, możemy dramat Morelowskiego zakwalifikować jako obraz cnót adresata dedykacji – Józefa Augusta Ilińskiego.

Podobnie, jak w przypadku poematu „Muza” interpretację utworu, z uwagi na adresata utworu, połączymy z dziejami zakonu. Utwór przygotowany był przez Morelowskiego na imieniny Ilińskiego w dniu 19 marca 1920 roku.

Po objęciu władzy przez Pawła I Iliński należał do najbardziej wpływowych ludzi na rosyjskim dworze; jednocześnie był uważany przez wielu rodaków za zdrajcę. Iliński, korzystając ze swoich dobrych stosunków z carem, uzyskał od niego w 1796 roku zwolnienie chorego Ignacego Potockiego z więzienia. Zabiegał u cara o zwolnienie wszystkich więźniów politycznych, czego udało mu się dokonać, o czym pisał Eustachy Antoni Iwanowski, wychowanek Akademii Połockiej:

Znakomity Żytomiérzanin, hrabia August Iliński, senator, miał zasługi narodowe. Cesarz Paweł surowy dla Rossyan; widząc ich nieszczerłość, poddaństwo niewolnicze, gotowość do zbrodni, gardził nimi, ludzi szlachetnych ceniał, i przyjaciół szanował. (...) Szanując przyjacielskie poświęcenie się dla siebie Ilińskiego, chciał mu zaferować przyszedłszy do tronu, to, czego by tylko zażądał. Iliński wybrał łaskę uwolnienia wszystkich ziomków swoich. Paweł przejęty jego szlachetnością, idąc za popędem swego serca, dał więźniom wolność bezwarunkową, co się nigdy w amnestyach carskich nie zdarzało; żądał tylko zaręczenia za Ignacego Potockiego, uznanego za największego wroga Rossyi: nikt tego z Polaków w Petersburgu uczynić nie śmiał. Iliński majątkiem i osobą za Ignacego Potockiego zaręczył, i równie z innymi go oswobodził [22].

Wydarzenie to być może było inspiracją dla Morelowskiego, który w zakończeniu swojej sztuki przedstawił oswobodzenie braci za wstawiennictwem Józefa. Nie można wykluczyć, że w swoim dramacie Morelowski nawiązuje do rzeczywistości, że pod metaforycznym obrazem egipskiego imperium skrywa się Rosja, a fikcyjne postacie dramatu odzwierciedlają faktyczne osoby z jego otoczenia. Analiza dotychczas zebra-

ných utworów księdza pokazuje, że w większości przypadków jego twórczość osadzona była silnie w realiach, miała swoje podłoże w okolicznościach towarzyszących jego życiu. Wiemy także, jaką rolę odgrywała przynależność do zakonu w życiu Morelowskiego i, że była to rola nadrzędna. Z dużą swobodą korzystał i czerpał z antycznych i biblijnych wzorców; w „Trenach na rozbiór Polski” wykorzystał alegoryczne obrazy Polski i jej historii oraz własnego losu tułacza, w które wplótł między innymi historię narodu wybranego i króla egipskiego, Troi, czy mitologicznej Pandory. Z dużym prawdopodobieństwem i tym razem można stwierdzić, że dramat „Józef” opisuje zakon jezuitów na ziemiach rosyjskich, a ściślej mówiąc, kreuje postać Ilińskiego (jako Józefa), siebie samego (jako Beniamina) i zakonnych braci (Rubena, Symeona, Judasa i innych) oraz nieprzychylnie do nich nastawionego Siostrzeńcewicza (jako Amazisa – pierwszego Dworzanina Królewskiego i Przełożonego Dworu).

Warto odnotować, że premiera dramatu, który został przystosowany do sceny szkolnej nie odbyła się, ponieważ dekret cara Aleksandra I wypędzał jezuitów z Białej Rusi 13 marca 1920. W finale sztuki natomiast bracia, za sprawą Józefa, otrzymują pozwolenie władcy na pozostanie na jego ziemiach:

AKT V SCENA 7 – Józef:

Nie traćcie czasu bracia, do domu pospieszcie,
I Ojca strąpionego w żałości pocieszcie:
Wesołe o Józefie nieście mu nowiny,
I z nim się do Egipskiej wracajcie krainy.
Niepłodnych Chananajeskich pól nieurodzaje,
Zamieńcie na obfite Faraona kraje.
Te łaski na was płyną z hojnej Króla ręki,
Idźmy, i złożmy jemu u nóg winne dzięki

Analiza dramatu przynosi jeszcze kilka interesujących spostrzeżeń. Już w pierwszych wersach dramatu dowiadujemy się, że Józef nie pochodzi z Egiptu i jest jednym z obcych przybyszów:

AKT I SCENA 1 – Razmizes do Józefa:

Po co z sercem spór wiodąc, taisyśród przed światem?
Odkryj wreszcie, że jesteś tych przychodniów bratem.
wersy

Sam Józef mówi o tym, że nie czuje się pewnie na królewskim dworze, a lud egipski traktuje go wciąż, jak obcego:

Co dotąd wstrzymywało, to mię dziś hamuje
Śliskie względy królewskie, Dwór mało życzliwy:
Lud egipski ku obcym ludziom podejrzliwy
Memphis, co na obfitość pól swych patrząc hardzie
Przychodniów z obcych krajów dzisiaj ma w pogardzie

Nie chciej płonną nadzieją chwiać mój umysł smutny:

Jeden mi los pozostał, i ten los okrutny.

Ja, którym znosił sroższe fortuny igrzyska

Motyw obcości obecny był w wielu wierszach Morelowskiego, na przykład w *Tre-
nie I*. To Józef w sztuce Morelowskiego jest uosobieniem ocalenia dla braci (tu braci
zakonnych). Józef bezpośrednio wyraża swoje intencje:

AKT IV SCENA 6 – Józef:

O Boże! Od którego skinienia zawisły

Losy świata całego! Jeśliś tu mieszkanie

Braciom moim naznaczył, zdarz to proszę, Panie!

Abym twoje do końca dzieło doprowadził,

Serce Króla nakłonił, ród mój tu osadził.

Jednocześnie jego wypowiedzi skierowane do króla wskazują, że jest jego wiernym
poddanym. To jemu zawdzięcza swoją obecną pozycję. Stara się jednak przychylność
króla pozyskać także dla swoich rodaków; wstawia się i ręczy za nich:

AKT V SCENA 4 – Józef:

Nie obwiniaj mię Królu, że mi tak znajomy,

Ród tych ludzi, ich Przodek, ich Ojczyste domy;

Ani też sądz, że twoje zaprzedałem kraje,

Gdy im pomoc w nieszczęściu i rękę podaję.

Ludzie, których się Egipt z tobą wspólnie boi,

Nie są to podłe zdrajce, są to bracia moi.

Dzięki przychylności króla Józef może sobie pozwolić na osobiste wyznania. Jest
także w stanie przekonać go do swoich racji, pomimo tego, że ma wokół siebie wielu
wrogów. Informuje go o tym jego przyjaciel Ramizes:

AKT IV SCENA 1 – Ramizes do Józefa

Przymuszasz mię odkrywać dowcipy ich płodne

W potwarze, uszu twoich, ust moich niegodne:

Wszędziem był, wszystkim słyszał: oto jedni prawią,

Że cię więcej, niż Egipt, ludzie podli bawią:

Drudzy mówią, że knujesz na Ojczyznę zdrady,

I o tem ze szpiegami masz tajemne rady:

Inni zręcznie zmyślając urojone trwogi,

Widzą cios gotujące Egiptowi bogi:

W tym zaś wszyscy potwarce między sobą zgodni,

Że należysz tajemnie do tak podłej zbrodni.

Taką, negatywnie nastawioną do Józefa i braci, postacią jest Amazis (czyli niechętny jezuitom Sistrzeńcewicz), również cieszący się zaufaniem króla. Podpowiada królowi żeby pozbył się obcych przybyszów. Tak o nim mówi Ramizes w akcie IV:

Amazis złośliwy
Ostrożnie, ale dzielnie podnieca te zbrodnie,
I ciche do pożaru podkłada pochodnie.
(...)

wiem tylko, iż w tym rzeczy stanie,
Amazis niespokojny działać nie przestanie.
Jeśli gniewy królewskie słabe mu się zdadzą,
Trwogi w mieście do nowych skarg powód mu dadzą.

Ciekawym wątkiem jest solidarność braci i ich wzajemne oddanie, które autor opisuje jako niezwykle silne więzy, które z dużym prawdopodobieństwem, w kontekście cytowanej wcześniej reguły wzajemnej miłości i zjednoczenia św. Ignacego Loyoli, możemy zakorzenić w wyznawanych przez księdza zasadach:

AKT IV SCENA 3 – Symeon

Nie sądz, Rządco, że straszna nam jest śmierć za brata:
Już ta głowa Egipskim była jarzmem zgięta,
I te ręce umieją srogie dźwigać pęta.
Nie straszą mię więzienia, i lochy podziemne,
Gotowem w nich przepędzać, noce, i dni ciemne.
Lub jeśli mam być na śmierć za brata skazany,
Chętnie się krew otoczy przez tysiączne rany.

Beniamin

(...)

Jeśli tylko braci zguba ma ocalę;
Na twój wyrok, na los mój zgoła się nie żalę.
Jednakowoż wszyscy zgodnie uważają, że Józef jest dla nich nadzieją na ocalenie:

AKT 3 Symeon (do Józefa)

Nic nie wiemy: bezpiecznie tym sumnieniem czystym,
Tym się niebem przed tobą zaklinam gwiazdzistym,
I co tylko jest na nim świętego dla ludzi!...
Niech cię nasze nieszczęście do litości wzbudzi...
W żalu, w trwogach, w rozpaczach u twych stóp szukamy

(upadając do stóp) Miłosierdzia do których z płaczem upadamy
Albo wszystkich nas zgubisz, lub wszystkich ocalisz:
Gdy choć jeden z nas zginie cały dom obalisz.

AKT IV SCENA 5 – Ruben (do Józefa)

Rządco! sławny z ludzkości, w tej nieszczęsnej dobie,
Wątpliwe nasze losy poruczamy tobie.

Najbardziej jednak wymowna jest wypowiedź Józefa z Aktu I sceny 2, w której zwraca się on do Boga:

O Boże Abrahamów! Z którego zrządzenia,
Poniósłszy tyle trudów, tyle utrapienia,
Od domu, od Ojczyzny miłej oddalony,
W obcym kraju nad innem został wywyższony
Jeśli święte ofiary, w pogańskiej krainie,
Tobie Bogu prawemu, sam tu jeden czynię;
Kiedy lud oszukany czczęmi zabobony
Bije larwom swych Bogów daremne pokłony;
Wspomóż zdradę pobożną; niechaj w moim bracie
Nowy czciciel powstanie na tej ziemi dla cię.

To bezpośrednie wyznanie Józefa, w którym mówi o swoim oddaleniu od ojczyzny i cenie, jaką zapłacił za karierę. Wyraźnie zarysowany jest w niej jednak cel, któremu wszystko służy. Odwołanie do Boga mówi wprost o nowym czcicielu na tej ziemi, stąd wielce prawdopodobne są nawiązania treści dramatu do sytuacji zakonu jezuitów na ziemiach rosyjskich.

Trzeba pamiętać o całej sytuacji geopolitycznej w tym okresie i położeniu zakonu. Dopiero w tym kontekście należy odczytywać teksty Morelowskiego adresowane z całą rozważą do rosyjskiego odbiorcy, od którego uzależniona była sytuacja zakonu. Przychylny ich odbiór miał bezpośredni wpływ na „być albo nie być” i tego Morelowski, jako wykładowca w Akademii Połockiej był w pełni świadom. Nie zaskakuje w tej sytuacji ani dobór słów (jak w listach), ani nadmierne pochlebstwa (jak w „Muzie”). Więzy łączące braci są tak silne, że gotowi są na wszystko, aby się wzajemnie chronić i ratować swój zakon. Definiując w ten sposób braterstwo Morelowski zdaje się uprzedzać oceny swojej twórczości. W tych nieprzebadanych dotąd wersach, pomimo ich prorosyjskiej pochlebnej wymowy, zawarł Morelowski słowa prawdy o swoim życiu w trudnych dla Polski czasach, życiu zakonnika i poety.

Nie można ich czytać wprost, bez uwzględnienia tego szerokiego kontekstu, wszystkich okoliczności oraz tak pobudek, jak celów, ponieważ w takim ich rozumieniu pozostaną na zawsze naznaczone pewnym piętnem, skoro nawet sam autor tę część swojej twórczości marginalizował. Nie bez znaczenia w tych okolicznościach wydaje się fakt, że cała dostępna korespondencja między Morelowskim a Kałajdowi-

czem pochodzi ze zbiorów Biblioteki Narodowej w Petersburgu, brak jest natomiast jakichkolwiek materiałów źródłowych w zbiorach księdza.

W rozważaniach trzeba więc wziąć pod uwagę także to, że za tymi słowami nie kryła się chęć zysku i odniesienia materialnych korzyści, nieosobiste ambicje czy dostąpienie zaszczytów, a wiara, że takim sposobem uda się uratować dziedzictwo przodków. W ostatecznym bilansie istotne jest także to, że o ile podjęta przez księdza taktyka nie była powodem do dumy, o tyle nie była również, być może poza nim samym, przyczyną czyjegokolwiek cierpienia. Całokształt twórczości Józefa Morelowskiego, z uwzględnieniem opisanych w dodatku utworów i listów, jej wszystkie aspekty, od intencji autora poczynając na odczuciach odbiorców kończąc, sprawia, że jedno możemy powiedzieć na pewno: nie jest to poezja „nijaka”.

Literatura:

1. Sławiński J. (red.), *Słownik terminów literackich*, Wrocław 2002, s. 369.
2. Krzywy R., *O staropolskim panegiryku*, [w:] *Silva rerum*, http://www.wilanow-palac.pl/o_staropolskim_panegiryku.html, 11.02.2019.
3. Krzywy R., *O staropolskim panegiryku*, [w:] *Silva rerum*, http://www.wilanow-palac.pl/o_staropolskim_panegiryku.html, 11.02.2019.
4. Czerenkiewicz M., *Czy barok był epoką panegiryków?*, [w:] *Silva rerum*, http://www.wilanowpalac.pl/czy_barok_byl_epoka_panegirykow.html, dostęp 11.02.2019.
5. Nieuważny F., *Słownik pisarzy rosyjskich*, Warszawa 1994 (z prac Zakładu Literatur Wschodniosłowiańskich Instytutu Sławistyki PAN), s. 175-176.
6. *Słownik geograficzny Królestwa Polskiego i innych krajów słowiańskich*, t. 2, Warszawa 1880-1914, s. 374.
7. Grzebień L. z zespołem jezuitów (oprac.), *Encyklopedia wiedzy o jezuitach na ziemiach Polski i Litwy 1564-1995*, Kraków 2004, s. 482.
8. *Encyklopedia powszechna Orgelbranda*, t. 6 (G-HERBURTY), Warszawa 1900, s. 214-215.
9. Grzebień L. z zespołem jezuitów (oprac.), *Encyklopedia wiedzy o jezuitach na ziemiach Polski i Litwy 1564-1995*, Kraków 2004, s. 513.
10. Grzebień L. z zespołem jezuitów (oprac.), *Encyklopedia wiedzy o jezuitach na ziemiach Polski i Litwy 1564-1995*, Kraków 2004, s. 354.
11. Giżycki J.M., *Materiały do dziejów Akademii Połockiej i szkół od niej zależnych*, s. 129, 195 i 214.
12. Grzebień L. z zespołem jezuitów (oprac.), *Encyklopedia wiedzy o jezuitach na ziemiach Polski i Litwy 1564-1995*, Kraków 2004, s. 779.
13. *Russkij biograficzeskij słowar'*, Sabaniejew – Smysłow, Moskwa 1904, s. 347-349.
14. Giżycki J.M., *Materiały do dziejów Akademii Połockiej i szkół od niej zależnych*, Kraków 1905, s. 263.
15. *Encyklopedia Powszechna PWN*, t. 4, (R-Z) wyd. 2, Warszawa 1987, s. 693.

16. *Encyklopedia powszechna Orgelbranda*, t. 2 (B-Borysz), Warszawa 1898, s. 413.
17. Kadulski I., *Akademia Połocka. Ośrodek kultury na Kresach 1812-1820*, Gdańsk 1997, s. 128.
18. Loyola I., *Pisma wybrane. Komentarze*, t. II, Kraków 1968, s. 480.
19. Kadulski I., *Ze studiów nad dramatem jezuickim wczesnego Oświecenia*, Wrocław 1974; Kadulski I., *Teatr jezuicki XVIII i XIX w Polsce z antologią dramatu*, Gdańsk 1997.
20. Kadulski I., *Akademia Połocka. Ośrodek kultury na Kresach 1812-1820*, Gdańsk 1997.
21. Kadulski I., *Ze studiów nad dramatem jezuickim wczesnego Oświecenia*, Wrocław 1974, s. 34-35.
22. Iwanowski E., *Rozmowy o polskiej koronie*, Kraków 1873, s. 677.

Nieznane teksty Józefa Morelowskiego – poemat *Muza*, korespondencja i dramat *Józef*

Streszczenie

Głównym celem artykułu jest przedstawienie sylwetki Józefa Morelowskiego (1777-1845) poety, jezuitę, wykładowcy Akademii Połockiej, słabo rozpoznanego w badaniach literaturoznawczych, najczęściej z jednym tylko utworem – „Trenami na rozbiór Polski”, określanego często jako autor „przygodny” oraz „zapomniany”. Jest to próba przywrócenia mu pamięci jako autorowi, którego twórczość „nie ustępuje sprawnością językową i obrazowania” wielu znanym poetom późnego oświecenia.

Postać Morelowskiego jest interesująca w świetle wyników kwerend, podczas których udało się dotrzeć do, pomieszczonych w archiwach, niewydanych dotychczas tekstów poety, między innymi korespondencji prowadzonej przez Józefa Morelowskiego z Konstantym Fiodorowiczem Kałajdowiczem, carskim urzędnikiem i historykiem. Epistolografia przechowywana jest w Bibliotece Narodowej w Petersburgu. Z listów wyłania się obraz jezuitę jako człowieka oddanego obowiązkowi i bezgranicznie przywiązanego do wspólnoty zakonnej, podległego starszym w zakonie i jednocześnie – wykonującego „zadania” zlecane mu przez Rosjanina. Dość wzmożona korespondencja utrzymywana jest do 3 grudnia 1816 roku, później kontakt między uczonymi urywa się, co zbiega się w czasie z brutalnym wypędzeniem jezuitów z Petersburga.

Szczegółową analizę korespondencji uzupełnia omówienie pozostałych nieznanymi tekstów jezuitę – rosyjskiego poematu „Muza” oraz polskiego dramatu „Józef”.

Wnioski z analizy dotychczas niezbadanych tekstów pozwalają po części podać w wątpliwość tezę o bezgranicznym oddaniu Józefa Morelowskiego służbie Rosji, rzucają nowe światło na motywy działania i współpracy księdza z reprezentantami państwa zaborczego, a co za tym idzie na intencje, prawdziwą wymowę i interpretację jego spuścizny literackiej.

Słowa kluczowe: Józef Morelowski, jezuitę, listy, dramat, późne Oświecenie

Unknown texts of Józef Morelowski – poem „The Muse”, letters and drama „Joseph”

Abstract

The main goal of this article is to present the profile of Józef Morelowski (1777-1845) a poet, Jesuit, a lecturer at the Polotsk Academy, poorly recognized in the literary studies, most often with only one work – „Laments on the partition of Poland”, often referred to as the „accidental” and „forgotten” author. It is an attempt to restore the memory of him as an author whose work „is not below the linguistic and imaging skills” of many well-known poets of the late Enlightenment.

Morelowski is interesting in the light of the results of the queries as the result of which I managed to access unknown texts of the poet, which were safe-kept in the archives, including correspondence conducted by Józef Morelowski with Konstantin Fyodorovich Khaladovich, a tsarist official and historian. The epistolography is stored in the National Library in St. Petersburg. The letters reveal an image of the Jesuit as a man devoted to his duties and totally devoted to the monastic community, subject to the elders in the order and at the same time – performing the „tasks” commissioned by the Russian official. A quite intense correspondence is carried on until December 3, 1816, later the contact between the scholars is cut off, which coincides with the brutal expulsion of the Jesuits from St. Petersburg.

A detailed analysis of the correspondence completes the discussion of the remaining unknown texts of the Jesuit – the Russian narrative poem „The Muse” („Muza”) and the Polish drama „Joseph” („Józef”). The conclusions from the analysis of the hitherto unexplored texts partly allow us to question the thesis that Józef Morelowski was totally devoted to the service of Russia, they shed a new light on the motives of the priest’s actions and cooperation with the representatives of the partitioning state, and hence, on intentions, real meaning and interpretation of his literary legacy.

Keywords: Józef Morelowski, jesuits, letters, drama, the late Enlightenment

Kategoria obcości w „Ostatnim pożegnaniu” Karola Szymanowskiego

1. Wstęp

„Ostatnie pożegnanie” Karol Szymanowski napisał prawdopodobnie jesienią 1906 roku (dokładny czas powstania tekstu nie jest znany) [1]. Utwór można odczytywać jako literackie przetworzenie doświadczeń kompozytora z okresu następującego niedługo po śmierci jego ojca, kiedy to Szymanowski opuścił dom rodzinny, aby dopełnić zobowiązań zawodowych. Stan uczuciowy z owego czasu oddają listy pisane do przyjaciół, w których jasno wyrażone zostało poczucie pustki, tęsknoty i niepokoju. Choć analiza „Ostatniego pożegnania” w kontekście biografii kompozytora nie byłaby bezzasadna, w niniejszej pracy nie będę szczegółowo omawiać tego zagadnienia. Twórczość literacka Karola Szymanowskiego obejmująca mniejsze formy i szkice stanowi bowiem interesujący materiał badawczy nie tylko dla muzykologa lub biografą kompozytora, lecz może być również rozpatrywana w paradygmacie teoretycznoliterackim. Celem niniejszej pracy jest ukazanie, jak w przywoływanym utworze eksploatowana jest kategoria obcości, która uobecnia się na wielu poziomach:

- modeluje przestrzeń rozumianą jako element morfologiczny tekstu (tj. w opisach);
- jest elementem strategii wskazywania aspektu w metaforach;
- odsłania perspektywę poznawczą podmiotu wypowiedzi.

Wymienione wyżej wątki zamierzam omówić w kolejnych częściach pracy. W rozdziale drugim przedstawiam wykładniki formalne przemawiające za odczytaniem przestrzeni w „Ostatnim pożegnaniu” jako „ekwiwalentu stanów uczuciowych” [2], odwołując się do młodopolskich motywów poetyckich i ich wymiaru symbolicznego, jak również do fenomenologii przestrzeni. Kolejny rozdział poświęcam analizie porównania „wzdłuż ulic długich jak zimowe noce” zgodnie z Donaldą Davidsona koncepcją metafory, aby ukazać, że obcość (rozumiana jako niezgodność semantyczna) jest eksploatowana również jako wskaźnik aspektu, czyli akt zwrócenia uwagi na pewną perspektywę oglądu świata. W rozdziale czwartym zarysowuję analogie pomiędzy sposobem przedstawiania przestrzeni w „Ostatnim pożegnaniu” a perspektywą filozoficzną solipsyzmu. Rozdział ostatni zawiera podsumowanie wcześniejszych analiz.

2. Przestrzeń doświadczona

Pierwszym, oczywistym symptomem subiektywizacji świata wewnętrznego utworu jest narracja pierwszoosobowa. Ma ona charakter retrospektywny, a uporządkowany tok wypowiedzi sygnalizuje dystans emocjonalny osoby mówiącej do zdarzeń, któ-

¹ m.b.kopcik@gmail.com, Kolegium Międzyobszarowych Indywidualnych Studiów Humanistycznych i Społecznych, Uniwersytet Warszawski, www.mish.uw.edu.pl.

re opisuje. Narrator jest zarówno podmiotem (rola narratora), jak i przedmiotem (rola bohatera) swoich rozważań, co wskazuje na introspektywny charakter tekstu i nadaje mu kształt wyznania czy wpisu pamiętnikowego. Wypowiedź wypełnia niemal w całości opis stanów psychicznych, jakich bohater doświadczał na przestrzeni około kilku miesięcy (od zimy do pewnego czerwcowego dnia). Rozważmy fragment:

„Chodziłem wówczas po pobliskim lesie podmiejskim, o wyświeżonych uliczkach, napełnionych tłumem brzydkich will, pociętym na drobne cząstki. – Tam błąkałem się godzinami, ze ściśniętym sercem, wyczekując jak złodziej, łowiąc uchem najłżejsze szmery wiosenne, wciąż oczekując, czy mi pierwsze poszumy wichru południowego nie przyniosą z oddali, znad Twojego Grobu, Ojczy, zbłąkanych ech i czy wówczas nie ocknie się moje serce ze snu” ([1], s. 80).

Jedynie wskaźniki ruchu – czasowniki „chodziłem”, czy (już nacechowany znaczeniowo) „błąkałem” – giną wśród rozwiniętych opisów, co czyni akcję wybitnie statyczną. Narrator nie uważa się za element przynależny do świata, który opisuje. Swoje pragnienia koncentruje wokół tego, co od niego dalekie. Otoczenie, z którym ma styczność wartościuje ujemnie („brzydkich will”). Kim jest wobec miejsca, w którym się znajduje? Intruzem lub obcym, kimś spoza obszaru, który jest mu bliski jedynie fizycznie, natomiast nie zostaje przyswojony jako własny. Porównuje się do „złodzieja”, przez co staje w wyraźnej opozycji do opisywanego miejsca. Podejrzenia mogłoby wzbudzić tutaj porównywanie jednostek z różnych poziomów struktury dzieła – jak postać może być przeciwstawiona przestrzeni, prymarnemu elementowi morfologii utworu? Bohater przecież musi być zlokalizowany, może zaistnieć dopiero w przestrzeni, stanowiącej „ramę ogólną, w której centrum jest poruszająca się, rozumna istota” [3]. Zauważmy jednak, że przytoczony tutaj opis nie jest „niewinny”, sprawozdawczy. Można wyróżnić dwa (powiązane ze sobą) momenty owego „przetworzenia” opisu. Po pierwsze, to nie obiektywnie ukazana przestrzeń stymuluje odczucia podmiotu, poddające się opisowi po uprzednim zracjonalizowaniu. Nie można oddzielić porządku przedstawienia i poznania. Po drugie, terminologia spacjalna jest wyzyskiwana jako nośnik znaczenia, które w porządku symbolicznym odczytywać można jako literackie przetworzenie „stanów duszy”. Ponadto, jako że przestrzeń jest kategorią szeroką, należałoby wyraźniej zaznaczyć jej „odmiany” ważne dla niniejszych rozważań: przestrzeń rozumiana jako lokalizacja miejsca akcji oraz przestrzeń tworząca „pejzaż wewnętrzny”, by powtórzyć określenie Marii Podrazy-Kwiatkowskiej [4]. Pierwszą z owych odmian w „Ostatnim pożegnaniu” ilustrują terminy takie jak „las podmiejski”, „uliczki”, „tłum will”, „miasto”, „niewielki salon”. Wskazują one, gdzie znajduje się bohater. Natomiast korzystanie z kategorii przestrzennych jako środków wyrazu doświadczenia miejsc jest nową formą ujęcia podmiotowości, ujęcia antyesencjalistycznego [5]. Mamy do czynienia nie z przestrzenią przedstawioną, lecz doświadczoną. Jak rozumieć ten rodzaj przestrzeni? „Przeźnięta przestrzeń doświadczona jest okolicą człowieka, czymś związanym z jego sposobem bycia i przezeń ukonstytuowanym. Ma charakter relacji zamieszkiwania (...); jest więc względna, a nie absolutna. Przeźnięta przestrzeń doświadczona ma zawsze charakter jakościowy, wyznaczają ją określone treści i znaczenia” [6]. Próbę odpowiedzenia na istotne pytanie, *kto* w utworze Szymanowskiego owej przestrzeni doświadcza, zamierzam podjąć w kolejnym rozdziale pracy. Tutaj należałoby zaznaczyć, że zmiana sposobu doświadczenia miejsc „Ostatnim

pożegnaniu”, sygnalizowana przez zmianę w sposobie obrazowania metaforycznego i zmianę języka (przejsie od stosowania jednostek leksykalnych o konotacjach ujemnych do terminologii ewokującej pozytywne sensory naddane) jest powodem, dla którego w utworze wyróżnić można dwie części. W pierwszej narrator wspomina czas, gdy niedługo po stracie ojca przebywał w bliżej nieokreślonym, obcym miejscu, w drugiej zaś opisuje on pierwszy od czasu owej straty powrót do domu rodzinnego. Ramę interpretacyjną „Ostatniego pożegnania” wyznacza więc opozycja obcość – rodzimność.

W początkowych partiach tekstu dominują wyrażenia wskazujące na dystans mówiącego do rzeczywistości, która go otacza. „Zimne i obojętne” miasto, w którym przebywa zostaje nazwane „przytulkiem”, miejscem z definicji przeciwstawiającym się ognisku rodzinnemu, czyli *quasi*-domem. Sposobem zamieszkiwania jest rozumienie miejsc, tak bowiem osvajane zostają przestrzenie [6]. Podmiot natomiast nie jest w stanie nadać miejscu, w którym przebywa pozytywnych jakości. Taki stan generuje sytuację stagnacji, uwięzienia: „(...) drzewem jednym z szeregu – oświeconym zimnym blaskiem świadomości, wydawałem się sam sobie” ([1], s. 80). Zniewolenie (wyrażone jako unieruchomienie) przybiera tutaj formę doświadczenia osamotnienia i bezradności wobec straty. Takie ujęcie własnej osoby (ja jako pokryte lodem drzewo), które włącza podmiot w przestrzeń nieoswojoną i nieznaną, ujawnia kolejny wymiar obcości jako nieznaności samego siebie. Symbolicznie oddaje ten wymiar kierunek wertykalny (opozycja głębia – powierzchnia):

„Z spokojnym zdumieniem patrzyłem w głąb, popod gładką, jak u sennych jezior leśnych, powierzchnią codziennego życia. (...) Zamiast nieprzebranych, okrutnych skarbów bólu, z których najpiękniejsze, najrzadsze wyrastają kwiaty, pustka i chłód, zamiast bezgranicznie ciemnych puszczy jałowy, smutny ugor” ([1], s. 80).

Terminom spacjalnym w powyższym fragmencie przyporządkować można pewne sensory naddane, jako że „przestrzeń jest nie tylko przestrzenią, jest także religią, ideologią, aksjologią, moralnością” [7]. Przywołanie „pustki” czy „ugoru” wskazuje na aspekt doświadczenia podmiotu wypowiedzi, który nadaje mu status nomady. „Bezdomności człowieka jako korelat towarzyszy pustynia, będąca przestrzenią nie posiadającą żadnego sensu, żadnego odniesienia do człowieka. Ziemia niezamieszkała jest pustynią duchową” [6]. Warto zwrócić uwagę również na realizację topiki akwatywicznej w powyższym fragmencie. Figura jeziora, wody nieruchomej, jakby martwej, służy tu poetyckiemu ujęciu stanu bohatera jako zawieszzonego w swych dążeniach. Pragnie on wyzwolić się ze stagnacji, choćby za cenę ponownego osunięcia się w rozpacz („O cierpienie, jakże cię wówczas kochałem, jak pożądałem (...)", [1], s. 80), jednak jego wola zatrzymuje się na konstatacji nieszczęsnego stanu, nie może działać. Na dwa sposoby eksploatacji topiki akwatywicznej zwracała uwagę Anna Czabanowska:

„Młodopolski pejzaż wewnętrzny w swoim wariacie akwatywnym występował w dwóch najważniejszych odmianach: jako statyczny obraz – odpowiednik „stanu duszy” i jako zespół wyobrażeń związanych z penetracją podświadomości. W tej drugiej wersji była to najczęściej wizja zstępowania w głąbiny wody (...)” [8].

Źródłem cierpienia jest niemożność przewartościowania owego stanu bezruchu. Zejście do głębi zastąpione jest przez patrzenie ku głębi, czystą kontemplację. Kon-

trast wzmagą przywołanie zjawisk efemerycznych, takich jak grom, czy fala, wprowadzających żywioł i dynamikę. Są to jednak wartości niedostępne bohaterowi:

„Gdzie ten ból, co mi w pierwszych dniach, po tym gromie, kazał nieświadomie ręce łamać. Gdzie te nieprzebrane fale łez (...) Na próżno szukałem w sobie tych kwiatów rzadkich, co się z łez rodzą” ([1], s. 80).

Można w owej „biernej świadomości”, unieruchomionej przez przeżywanie żałoby, doszukać się także odczytania przez mówiącego straty ojca jako zapowiedzi własnej śmierci. Stanisław Jasionowicz opisywał możliwość owego rozpoznania w następujący sposób:

„Świadomość własnego istnienia to poniekąd podstawowa cecha człowieczeństwa, lecz stawia ona każdą z obarczonych tą wiedzą istot wobec problemu niebycia, ujawniającego się pod postacią śmierci. Ponieważ jednak nie można być świadkiem swego własnego nieistnienia, od zarania świadomości zasadniczym dostępnym żyjącemu człowiekowi doznaniem nieistnienia była śmierć innego człowieka” [9].

Drugą część utworu, której dominantą tematyczną jest powrót narratora do domu rodzinnego, można odczytać w planie psychologicznym jako powrót do normalnego stanu, przebudzenie sił witalnych i przejście od postawy biernej do aktywności. Odwołujemy się tutaj do symbolicznego wymiaru domu jako miejsca oswojonego, znajomego, stanowiącego element sfery *sacrum*.

„Wokół domu szumiały stare lipy, będące wówczas w kwiecie. Niewysłowienie słodka ich woń, mieszając się z innymi napływającymi z ogrodu, napelniała powietrze słodyczą i smutkiem. Chwilami zdawało się, że wonie te wydają jakieś niesłychanie subtelne, czarujące dźwięki płynące spokojnym, zgodnym chórem. (...) słyszałem coraz to nowe głosy” ([1], s. 81).

To właśnie miejsce uruchamia proces powrotu do duchowej równowagi po wywołanym utratą okresie „uśpienia”. Bezruch i apatia przewartościowane zostają na rzecz receptywnego nastawienia wobec otoczenia. Jak pisała Maria Podraza-Kwiatkowska, „(...) właśnie poprzez doświadczenie więzienia, poprzez świadomość zniewolonego stanu rodzi się potrzeba wolności. Toteż sytuacja niewoli i zdobywanie swobody stanowią (...) jak gdyby dwa człony jednej całości” [10]. Bohater w synestetycznym akcie poznawczym doświadcza bliskości tego, którego utracił („Wówczas zacząłem się przysłuchiwać, czy w głosach tych nie posłyszę Ciebie, mój Ojczy, mówiącego do mnie?”, [1], s. 81). Dom jako miejsce oswojone i z tego powodu niezmiennie, mimo upływu czasu, jest wyznacznikiem, kompasem, wobec którego kształtuje się tożsamość podmiotu. „Miejsca nie pełnią tylko funkcji lokalizacyjnych dla wspomnień, nie są tylko *magazynami*, z których *ja* autobiograficzne wydobywa przeszłość. Pełnią często funkcję stymulacyjną, sprawczą, aktywizując pamięć autobiograficzną” [6]. Paradoksalnie, w tym, co efemeryczne, bohater odnajduje trwałe ślad przeszłości, wspomnień. Oznaką zmiany jego postrzegania jest językowa kreacja świata przedstawionego. W części drugiej brak już odwołań do elementów przestrzeni jako korelatów stanów podmiotu, pojawia się natomiast dynamiczne, mieniące się różnorodnością bodźców doznanie, ujmowane z perspektywy bohatera. Punkt widzenia, czy raczej – wobec różnorodności rodzajowej wrażeń – centrum lub ognisko odczuwania, przesunięte zostaje od nadawcy wypowiedzi, narratora, do bohatera.

„Najpierw nadlatywał ku mnie poszum starych lip, co otaczają nasz dom – potem inne drzewa, dalsze, zaczęły szeptać (...) wreszcie zaczął szeptać nasz stary dom, opowiadając z cicha dzieje dawno minionych dni” ([1], s. 81).

Takie zbliżenie narracyjne do określonej postaci, której wrażenia percepcyjne oraz lokalizacja w przestrzeni stają się elementami modelującymi ukazaną przestrzeń, za Magdaleną Rembowską-Pluciennik nazywać będę „fokalizacją zmysłową” [11]. Opisana przestrzeń nie jest już w przytoczonym fragmencie ekwiwalentem stanu uczuciowego, lecz jest ów opis przedstawieniem rzeczywistego miejsca, modelowanym w taki sposób, by zostało zobaczone (usłyszane) tak, jak widzi (słyszy) je sam bohater.

„To nie tylko elementy eksplicytnego opisu przestrzeni przedstawionej, to również implikowany w utworze model przetwarzania bodźców sensualnych, na podstawie których owa przestrzeń została skonstruowana” [11].

Choć mówi wciąż narrator, przyjmuje perspektywę poznawczą bohatera, co sugerują zwroty, markujące jego lokalizację:

„(...) słodka ich woń, mieszając się z innymi napływającymi z **ogrodu**, napełniała powietrze słodyczą i smutkiem” ([1], s. 81), „w **otaczającej mnie** [sic!] atmosferze słyszałem coraz to nowe głosy” ([1], s. 81), czy „(...) nadlatywał **ku mnie** poszum starych lip” ([1], s. 81).

W „Ostatnim pożegnaniu” nie mamy do czynienia z dwugłosem narratora i bohatera, są oni bowiem jedną osobą (jako że utwór jest retrospektywnym wyznaniem, ten drugi jest jedynie „narratorem z przeszłości”). Jednakże, choć bohater pozbawiony jest głosu, jego impresje są elementami kreującymi przestrzeń w wybranych partiach tekstowych. Sam bohater staje się wtedy niejako punktem widzenia, uobecnia się w opisie, ale nie jako jego element i nie jako jego twórca (wypowiada się bowiem tylko narrator).

3. Perspektywa poznawcza a metaforyzacja

Rozważmy jeszcze jeden fragment, by wskazać odmienny od focalizacji zmysłowej sposób przeniesienia punktu widzenia (czy szerzej – centrum postrzegania) z perspektywy narratora na samego bohatera:

„Zdawało mi się, że wszystko krzepnie i obumiera, pokrywa się lśniąca, cieniutką powłoką lodu, jak te nagie drzewa stojące martwo **wzdłuż ulic długich jak zimowe noce** [podkreślenie – M.K.]” ([1], s. 80)

Zestawieniu elementów składających się na wyróżnione porównanie nie sposób odmówić osobliwości przez oczywistą odmienną kategorię, do których należą porównywane człony. Nie można bowiem postrzegać przestrzeni tak, jak postrzega się czas, mimo że w doświadczeniu oba ujęcia (czasowe i przestrzenne) z konieczności współwystępują. Stosując terminologię Paula Ricoeura, można tu mówić o dewiacji w sferze predykatywnej albo niestosowności semantycznej (zob. [12]). Przedmiotom konkretnym i przestrzennym (ulicom), które w utworze stanowią lokalizację zdarzeń, została przypisana własność przysługująca obiektom czasowym i abstrakcyjnym (no-com). Nie sposób poddać racjonalizacji ową kontaminację dwóch różnych rodzajów

relacji. Warto zaznaczyć, że w koncepcji Ricoeura wyobrażanie jest zdolnością do zrozumienia i zaakceptowania innowacji znaczeniowej, a nie przedstawianiem obrazowym. Ujęcie metaforyczne nie będzie więc środkiem służącym kreacji pewnego obrazu. Chciałabym jednak mówić o metaforze w sposób jeszcze bardziej zachowawczy, bliższy ujęciu Donalda Davidsona, zaproponowanego w artykule „What Metaphors Mean” (zob. [13]), polemicznym wobec koncepcji przypisujących metaforze ukryty „pod powierzchnią słów” sens, stanowiący istotną treść poznawczą. Tytuł pracy Davidsona jest zatem przewrotny – w rzeczywistości metafory nie znaczą więcej niż składające się na nie słowa. Metaforyzacja jest działaniem (aktem), sposobem *użycia* języka, nie zaś aktualizacją dyspozycji słowa do ujawnienia „nowego” sensu w danym kontekście wyrazowym. Nie będzie więc zabieg metaforyzacji, zgodnie z owym ujęciem, ani obrazowaniem, ani środkiem służącym do kreowania nowego sensu, niesprowadzalnego do znaczeń podstawowych terminów składających się na wyrażenie metaforyczne. Davidson wyrażenia owe uznaje po prostu za zdania fałszywe. Metafora ma wzbudzać pewne myśli, ale błędem byłoby ich treść „wpisywać” w słowo, należą one bowiem już do interpretatora. Są niejako rezultatem aktu zestawienia pewnych słów, które nie przystają do siebie zgodnie z powszechnymi regułami użycia języka. Wobec analizowanego w niniejszej pracy skrajnie subiektywnego sposobu kształtowania świata w wywodzie narratora „Ostatniego pożegnania”, można odwołać się do wezwania Davidsona, by rozumieć metaforę jako zachętę do *zobaczenia jako*, a nie *zobaczenia, że* [13]. Ową strategię wskazywania aspektu chciałabym zastosować do analizy cytowanego wyżej porównania, aby wykazać, że zaskakujące przypisanie własności temporalnej obiektowi namacalnemu i widzialnemu (tj. miejskiej ulicy) odsłania perspektywę poznawczą bohatera. Kierujemy się zatem znów do samego podmiotu wypowiedzi. Przyjmując, że wewnątrztekstowy nadawca kształtuje świat przedstawiony jako model rzeczywistości swojego postrzegania, wyzyskując opisy przestrzeni do stworzenia swoistego „obrazu duszy”, możemy spróbować wyjaśnić motywację rozważanego tutaj porównania, odwołując się do perspektywy poznawczej nadawcy. Wyrażenie „długie noce zimowe” mogłoby nie tylko konotować pewne intersubiektywnie rozpoznawalne własności, jak choćby „bycie długim bez końca”, które bez naruszeń łączliwości moglibyśmy przypisać ulicom, ale też występować jako przezroczyste, przez które razem z mówiącym mamy spojrzeć na przestrzeń. Obcość semantyczna – zestawienie słów o niezgodnych znaczeniach – jest strategią wskazania aspektu, który odbiorca ma spróbować dostrzec w opisywanej przestrzeni miasta. Zabieg metaforyzacji jest w tym przypadku wezwaniem mówiącego: „patrz tak, jak ja”. Punkt widzenia przechodzi zatem od narratora do bohatera, będącego tą samą co on osobą, jednak o innych. Nocom zimowym można przypisać własności, które nie przysługują im niezależnie od tego, kto je postrzega, lecz wyrażające pewien stosunek o charakterze emocjonalnym: bycie nieznośnym, niepokojącym, wywołującym poczucie grozy czy pustki. Przyjęcie takiej motywacji wiąże się z ryzykiem odejścia od przedmiotu badania (uwzględniam w rozważaniach bowiem informacje, które nie są dane w samym porównaniu) i szukaniem wyjaśnień poza samym tekstem, co mogłoby wzbudzić (nie bez słuszności) podejrzenie o pewne nadużycie. Jednak w obronie tej praktyki interpretacyjnej warto przywołać słowa Janusza Sławińskiego – „(...) rozważając owe sensy naddane (...) zmuszeni jesteśmy wyjść poza wewnętrzny świat dzieła – w kierunku

systemów znaczeniowych tradycji literackiej i kulturalnej, które czynią je dopuszczalnymi. Jeśli jednak pytamy, co w samej budowie scenerii otwiera szansę dla pojawienia się jakichkolwiek dodatkowych konotacji – pozostajemy jeszcze w obrębie morfologii dzieła” [2]. Przyjawszy za punkt odniesienia zabieg metaforyzacji wewnątrztekstowego nadawcę wypowiedzi, można mówić o subiektywizacji – porównanie ulic do nocy zimowych byłoby projekcją uczuć na przestrzeń. Jednostkowa realizacja stanów takich jak poczucie grozy czy osamotnienia jest dostępna poznawczo wyłącznie odczuwającemu je podmiotowi, nie możemy zatem postrzegać dokładnie tak, jak ten, kto mówi. Jednak zabieg metaforyzacji zmusza odbiorcę do ujęcia ulic w inny sposób niż uczyniłby to mając do czynienia z nieprzetworzonym, „sprawozdawczym” opisem.

4. Solipsyzm

Przełożenie niewerbalnego języka uczuć na zmaterializowany w słowie opis przestrzeni, która odnosi odbiorcę do przeżyć bohatera (pejzaż wewnętrzny) można zestawić z filozoficzną perspektywą solipsyzmu. Świat przedstawiony w utworze jest ograniczany przez pewien podmiot, choć zarazem obejmuje istniejące obiektywnie miejsca. Ich ujęcie jest w „Ostatnim pożegnaniu” realizowane dwojako albo poprzez ekwiwalentyzację uczuć w terminologii spacjalnej, posiadającej utrwalone kulturowo sensory naddane, albo jako fokalizacja. Owe zabiegi pozwalają przedstawiać świat z perspektywy bohatera, choć nadawcą wypowiedzi jest ktoś od niego różny (ktoś, kto nie ma tych samych co on zdolności poznawczych). W *Traktacie logiczno-filozoficznym* Ludwig Wittgenstein wskazuje, że spór między solipsystą (który twierdzi, że świat istnieje tylko jako jego wrażenie) a realistą (twierdzącym, że świat istnieje niezależnie od jego percepcji) jest w gruncie rzeczy daremny, obie koncepcje bowiem, jeśli konsekwentnie wyłożone, pokrywają się.

Gdybym pisał księgę „Świat, jakim go zastałem” to trzeba by w niej powiedzieć także o moim ciecie, jakie członki podlegają mojej woli, a jakie nie, itd.; jest to bowiem pewna metoda wydzielenia podmiotu, albo raczej pokazania, że w pewnym ważnym sensie żadnego podmiotu nie ma. O nim bowiem jedynie nie mogłoby być w tej księdze mowy [14].

Wobec wcześniejszych rozważań konstatację Wittgensteina proponuję odczytać jako eksplikację „zaniknięcia” podmiotu (wypowiedzi) w opisie. Ten, kto twierdzi, że świat nie jest niczym więcej niż projekcją podmiotu, aby nie głosić stanowiska niedorzecznego, nie może przyjąć, że ów podmiot, „ja”, jest elementem świata. On ma być przecież tym, wobec którego kształtuje się wrażenie. „To bowiem, co solipsyzm *ma na myśli*, jest całkiem słuszne, tylko nie da się tego *powiedzieć*: to się widzi” [14]. Jak mielibyśmy wskazać podmiot w świecie? Nic w zbiorze faktów lub przedmiotów (elementów opisu rzeczywistości) nie odpowiada poszukiwanemu „ja”. Podmiot jest poza faktami, jest on pewnym punktem oglądu, perspektywą, z której ujmowany jest świat. Tym samym realista, który utrzymuje, że cokolwiek on sam postrzega, jest elementem obiektywnie istniejącej rzeczywistości, wyraża nie mniej, nie więcej niż solipsysta. Dla solipsysty świat jest projekcją, lecz skoro jest ona dostępna poznawczo wyłącznie jemu, świat jako wiązka wrażeń nie różni się treścią od świata istniejącego

obiektywnie. „Tu widać, że konsekwentnie przeprowadzony solipsyzm pokrywa się z czystym realizmem. Ja solipsyzmu kurczy się do bezwymiarowego punktu, a pozostaje podporządkowana mu rzeczywistość” [14]. Umieszczenie podmiotu – owego „ja” – w świecie, który on sam postrzega, jest niedorzeczne, natomiast cokolwiek zostaje opisane, przedstawione czy postrzeżone jest ujęte z pewnego punktu widzenia.

5. Podsumowanie

Sposób doświadczania przestrzeni ujawnia perspektywę poznawczą bohatera w „Ostatnim pożegnaniu”. Nie jest on twórcą opisu, ale może być uznany za punkt widzenia, granicę tego, co możliwe do przedstawienia. W tym sensie mówiący jest poza samą wypowiedzią (to znów realizacja pewnej odmiany kategorii obcości), choć w niej się uobecnia. Ów sposób ogniskowania opisu wokół doświadczeń podmiotu innego niż podmiot wypowiedzi określa kategoria focalizacji (w „Ostatnim pożegnaniu” występuje ona w wariacie focalizacji zmysłowej). Perspektywa oglądu przestrzeni w świecie przedstawionym wskazywana jest również przez akt użycia słów o niedopasowanych znaczeniach, który wskazuje, *jak* (z czyjej perspektywy) patrzeć na dany obiekt. Podmiotowość ujmowana jest na przestrzeni dzieła antyesencjalistycznie, jako sposób doznawania przestrzeni, nie zaś skończony konstrukt wobec niej samej zewnętrzny. Wszystkie wymienione tu elementy podporządkowane są kategorii obcości, eksploatowanej w utworze przez ukazanie szeregu opozycji: głębia-powierzchnia, bliskość-dal, bezruch-dynamika, nieznan-rodzimy. Projekcją uczuć i refleksji mówiącego na otoczenie, odnoszącą odbiorcę wyłącznie do sposobu przeżywania otoczenia przez samego nadawcę wypowiedzi można scharakteryzować analogicznie do perspektywy solipsyzmu w ujęciu Wittgensteina. Mając na uwadze okoliczności powstania dzieła, jego intymny charakter oraz przede wszystkim literę tekstu, stosownym wyborem zdaje się przyjęcie za ramę interpretacyjną kategorii obcości dopełnionej przez znajomość (lub rodzimość), o czym świadczą analizowane w niniejszej pracy środki poetyckie oraz topika, jak również zmiany perspektywy oglądu świata przedstawionego (realizowane w focalizacji).

Literatura:

1. Szymanowski K., *Pisma literackie*, Chylińska T. (red.), t. II, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 1989.
2. Sławiński J., *Przestrzeń w literaturze: elementarne rozróżnienia i wstępne oczywistości*, [w:] Głowiński M., Okopień-Sławińska (red.), *Przestrzeń w literaturze*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1978.
3. Krauz M., *Przestrzeń opisu (na przykładzie opisu postaci)*, [w:] Adamowski J. (red.), *Przestrzeń w języku i kulturze*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2005.
4. Podraza-Kwiatkowska M., *Pejzaż wewnętrzny*, [w:] tejsze, *Symbolizm i symbolika w poezji Młodej Polski. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1975.
5. Rybicka E., *Geopoetyka: przestrzeń i miejsce we współczesnych teoriach i praktykach literackich*, Universitas, Kraków 2014.

6. Buczyńska-Garewicz H., *Miejsca, strony, okolice. Przyczynek do fenomenologii przestrzeni*, Universitas, Kraków 2006.
7. Głowiński M., *Przestrzenne tematy i wariacje*, [w:] Głowiński M., Okopień-Sławińska (red.), *Przestrzeń w literaturze*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1978.
8. Czabanowska A., *Wyobraźnia akwaticzna w poezji Młodej Polski*, [w:] „Pamiętnik Literacki”, 78/3, 1987, s. 99-135.
9. Jasionowicz S., *Pustka we współczesnym doświadczeniu poetyckim*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2009.
10. Podraza-Kwiatkowska M., *Sytuacja uwięzienia i zdobywania wolności: o jednym z młodopolskich symboli-kluczy*, „Pamiętnik Literacki”, 79/3, 1988, s. 43-75.
11. Rembowska-Pluciennik M., *W cudzej skórze. Fokalizacja zmysłowa a literackie reprezentacje doświadczeń sensualnych*, [w:] Bolecki W., Nawrocka E. (red.), *Literackie reprezentacje doświadczenia*, Wydawnictwo IBL PAN, Warszawa 2007.
12. Ricoeur P., *Proces metaforyczny jako poznanie, wyobrażenie i odczuwanie*, „Pamiętnik Literacki”, 75/2, 1984, s. 269-286.
13. Davidson D., *What Metaphors Mean*, [w:] tegoż, *Inquiries into Truth and Interpretation*, Clarendon Press, Oxford 2001.
14. Wittgenstein L., *Tractatus logico-philosophicus*, tłum. Wolniewicz B., Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
15. Podraza-Kwiatkowska M., *Pejzaż wewnętrzny*, [w:] tejże, *Symbolizm i symbolika w poezji Młodej Polski. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1975.
16. Czabanowska A., *Wyobraźnia akwaticzna w poezji Młodej Polski*, [w:] „Pamiętnik Literacki”, 78/3, 1987, s. 99-135.
17. Jasionowicz S., *Pustka we współczesnym doświadczeniu poetyckim*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2009.

Kategoria obcości w „Ostatnim pożegnaniu” Karola Szymanowskiego

Streszczenie

Naczelną kategorią organizującą budowę wyznania „Ostatnie pożegnanie” Karola Szymanowskiego jest obcość, ukazywana na wielu poziomach. Uobecnia się w kreacji przestrzeni; jest elementem strategii wskazywania aspektu w metaforach; organizuje budowę utworu w planie psychologicznym (dopełniania przez inną kategorię, tj. rodzimność). Fabuła w utworze jest szczątkowa, dominuje zaś impresywne ujęcie uczuć i wrażeń, którego ekwiwalentem jest w znacznej części przestrzeń przedstawiona. Analiza doświadczenia miejsc, nieznanymi i znanymi okolic, w kontekście fenomenologii przestrzeni, prowadzi do konstatacji, że w „Ostatnim pożegnaniu” przestrzeń przeważnie jest ukazywana jako już przetworzona przez nadawcę wypowiedzi. Nie można więc oddzielić porządku przedstawienia i poznania. To nie dana przestrzeń stymuluje odczucia podmiotu, poddające się opisowi po uprzednim zracjonalizowaniu, ale sam opis przestrzeni jest ich ekwiwalentem. Projekcję uczuć i refleksji mówiącego na otoczenie, która odnosi odbiorcę wyłącznie do sposobu przeżywania otoczenia przez samego nadawcę wypowiedzi można scharakteryzować analogicznie do perspektywy solipsyzmu w ujęciu Wittgensteina. Podmiot wypowiedzi jest poza samą wypowiedzią, poza przestrzenią, którą opisuje, choć w jej deskrypcjach się uobecnia. Można go porównać do bezwymiarowego punktu widzenia. Korzystanie z kategorii przestrzennych jako środków wyrazu doświadczenia miejsc jest w utworze formą procesualnego ujęcia podmiotowości.

Słowa kluczowe: Karol Szymanowski, przestrzeń, solipsyzm, obcość, fenomenologia przestrzeni

Otherness in „The last farewell” by Karol Szymanowski

Abstract

Otherness is the main category organizing the construction of „The last farewell” by Karol Szymanowski. It manifests itself on many levels: in description and presentation of space; in metaphors and similes; in the opposition unfamiliarity-acquaintance, which concerns the psychology of the main character who also narrates. The text consists mostly of reflexive passages. Analysis of experiencing space, acquainted and unknown places, with the apparatus of phenomenology of space leads to a conclusion that in „The last farewell” space is presented subjectively – it is impossible to differentiate between the order of presentation and the order of cognition. Projecting experience on descriptions makes the reader conceive of presented space as the equivalent of the subject’s emotional state and may be characterized analogous to the account of solipsism given by Ludwig Wittgenstein. The subject is outside of space though he manifests itself *in* it. He is like a dimensionless point of view. Using the category of space as a means to express affection marks a non-essentialist approach to subjectivity in „The last farewell”.

Keywords: Karol Szymanowski, space, solipsism, otherness, phenomenology of space

Nieprzedrukowywane nigdzie opowiadanie Barańczaka, znalezione w niskonakładowym czasopiśmie z lat osiemdziesiątych

1. Wstęp

W książce Tadeusza Nyczka „Powiedz tylko słowo. Szkice literackie wokół «Pokolenia 68»”² znalazłam informację o opowiadaniu Barańczaka „Kant” wydrukowanym w pierwszym numerze krakowskiego miesięcznika „Pismo” z marca 1981 roku. Nie było ono przedrukowywane w żadnym z książkowych wydań prac poety i pozostaje nieznanie szerszemu gronu czytelników. Przeczytać mogli je jedynie odbiorcy krakowskiego czasopisma. Mimo iż nakład pierwszego numeru wynosił 16 tysięcy egzemplarzy, opowiadanie Barańczaka przeszło bez echa. W żadnej z prac (oprócz wspomnianego wcześniej zbioru tekstów Nyczka) poświęconych poecie nie pada choćby wzmianka o tym utworze. Można zatem przyjąć, że jest on tekstem nieodkrytym jeszcze przez badaczy twórczości Barańczaka.

Warto dodać, że „Kant” pochodzi z tego okresu twórczości poznańskiego pisarza, w którym poeta szczególnie wyraźnie zdradzał swe zaangażowanie polityczne. Tekst został napisany jeszcze przed wyjazdem Barańczaka do Stanów Zjednoczonych³.

Nie wiemy wprawdzie, kiedy dokładnie Barańczak napisał to opowiadanie. Czy tuż przed jego opublikowaniem? Czy może wcześniej? Zapewne tak, ponieważ w tekście odnajdujemy czytelne odwołania do tzw. Listu 59 – protestacyjnego pisma polskich intelektualistów przeciwko wprowadzaniu zmian do Konstytucji. Inne sygnały pozwalają przypuszczać, że utwór powstał po wydarzeniach z czerwca 1976 roku – proteście robotników, wywołanym wprowadzeniem podwyżek cen artykułów żywnościowych, między innymi podniesieniem cen mięsa o 69%. Narrator „Kanta” wielokrotnie wspomina o bułkach z szynką, które udało się zdobyć bohaterowi opowiadania, a sama wędlina przedstawiona zostaje niczym niedosiężny skarb. Szczegóły dotyczące trudów codziennego życia i aprowizacji w PRL-u pełnią tu jednak jedynie rolę tła. Dużo ważniejszy wątek dotyczy problemu odpowiedzialności etycznej za własne czyny. Barańczak porównuje w opowiadaniu dwie postawy: intelektualisty

¹ karolina.krol98@onet.pl, studentka drugiego roku filologii polskiej, Wydział Filologii Polskiej i Klasycznej, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Praca zrealizowana w ramach uczelnianego projektu „Best Student Grant”, obejmującego finansowanie badań pod tytułem „Czesław Miłosz i Stanisław Barańczak. Paralele i rozejścia na przykładzie recepcji «Czarodziejskiej góry» Thomasa Manna w twórczości obu poetów” na rok akademicki 2018/2019.

² Nyczek T., *Wolność słowa*, [w:] tenże, *Powiedz tylko słowo. Szkice literackie wokół „Pokolenia 68”*, Londyn 1985, s. 92.

³ Barańczak z Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej wyjechał w marcu 1981 roku. Zob. Karolak S., Rajewska E., *Słowo wstępne. Odkrywanie Ameryki. Odkrywanie Barańczaka*, [w:] *Ameryka Barańczaka*, Karolak S. i Rajewska E. (red.), TAIWPN „Universitas”, Kraków 2018, s. 10.

z Warszawy oraz niewykształconej osoby, pochodzącej z prowincji. Nie posługuje się jednak prostą zasadą kontrastu.

Celem artykułu jest przybliżenie czytelnikowi opowiadania Barańczaka oraz pokazanie, w jaki sposób łączy się ono z pozostałą twórczością poety. W „Kancie” zostaje poruszony temat etyki. Konieczne wydaje się zastanowienie, czy niechęć mieszkańców Młocic do podejmowania jakichkolwiek działań, oznacza ich konformizm, czy raczej jest skutkiem ich skazania na życie w zamkniętym światopoglądowo i finansowo świecie PRL-u.

2. Wykład w prowincjonalnym miasteczku z historii filozofii

Historia rozpoczyna się w momencie wyjazdu głównego bohatera – Jerzego Górnego do Młocic, gdzie ma on przedstawić odczyt dotyczący jego badań nad filozofią Kanta. Podróż zaczyna się nadzwyczaj udanie, mężczyzna kupuje bowiem bułki z szynką, co narrator odbiera jako łut szczęścia:

Szklaną szafkę na kontuarze wypełniała egzotyczna, soczysta różowość: najwyraźniej okolic dworca nie obiegła jeszcze wieść, że w bufecie pojawiły się bułki z szynką, bo nie było wcale kolejki. Górny kupił siedem sztuk, dwie na miejscu, resztę kazał zapakować. Gdy wróci do domu, czerstwe bułki będą do wyrzucenia, ale szynka wyglądała wyjątkowo świeżo, było pewne, że wytrzyma do jutra⁴ [1].

Po tym niespodziewanym zakupie Górny wsiadł w pociąg i dojechawszy do Młocic, udał się do szkoły, aby porozmawiać z dyrektorem, od którego otrzymał zaproszenie do wygłoszenia wykładu. Dowiedział się, że temat odczytu musi zostać zmieniony, ponieważ publiczne poruszanie tematu etyki mogłoby przywodzić na myśl zbyt dużo skojarzeń z komendantem Milicji Obywatelskiej, który nieumyślnie spowodował śmierć dziecka i zatuszował całą sprawę⁵. Po krótkiej rozmowie mężczyźni udają się na obiad do stołówki, gdzie spotykają przypatrującego się im komendanta. Na jego widok dyrektor wpada w panikę i prosi Górnego o całkowite zmienienie treści odczytu.

Młody naukowiec zdaje sobie sprawę z tego, że musi improwizować. Gdy zaczyna mówić o Kancie, z widowni padają pytania dotyczące treści imperatywu kategorycznego. Pojawiają się też niechciane skojarzenia z historią przestępstwa popełnionego przez komendanta, za które nie poniósł on żadnej kary.

Po odczycie Górny wraz z dyrektorem idą napić się wódki. Następnie bohater wraca na dworzec, jednak po drodze zostaje napadnięty i pobity. Opowiadanie kończy się

⁴ Barańczak S., *Kant*, Pismo, nr 1 (1981), s. 77.

⁵ W opowiadaniu historia ta jest przytaczana przez dyrektora szkoły: – „Niech mi pan da wytłumaczyć. [...] Tu jest prowincja, doktorze, tu się wszystko zaraz roznosi, tu nic nie jest tajemnicą. Chodzi o co. Komendant jak każdy człowiek: lubi wypić. Jak raz w poprzednią niedzielę był na chrzcinach siostrzeńca. Pili całą noc, rano on wychodzi z żoną, w drebiezgi pijany, siada do fiata. Chce wyjechać z podwórza, zawadza o murek. Taki filar z cegły tam był, wzrostu człowieka mniej więcej. Czy cegły zmuszałe, czy co, dość że ten filar pada i przygniata dziecko. No i przykra sprawa: dziecko zmarło w szpitalu zaraz następnego dnia. Komendant jakoś to załagodził z tą kobitą. Zapłacił, postraszył, cholera go wie. Ale smród został. Do dzisiaj całe miasto o tym mówi”. Zob. Barańczak S., dz. cyt., s. 79-80. W podobny sposób mówi się o nauczycielu historii, który jest przykładem typowego konformisty, w dodatku krytykującego działalność opozycyjną (w negatywny sposób wypowiada się o sygnatariuszach tzw. Listu 59): „Mógł być w wieku Górnego, miał w twarzy kluchowatą nabrzmiałość kogoś, kto w tym kraju zbliża się do trzydziestki, ma żonę, telewizor, dziecko, siedzącą pracę i miejsce w kolejce po mieszkanie spółdzielcze. Pogodzić się, czyli odosobnić, otorbić. Zamurować okna”. Zob. Tamże, s. 83.

obrazem intelektualisty leżącego na ziemi i zlizującego krew z kącika ust. Do jego uszu dochodzi złowrogie: „I nie waż się tu więcej przyjeżdżać, gnoju” [1].

Fabula opowiadania wydać się może banalna. Ważniejszy od kolejnych wydarzeń jest jednak sposób ich przedstawienia. W tym krótkim, liczącym szesnaście stron, opowiadaniu wielokrotnie pojawiają się wyrażenia związane z moralnością, etyką i podjęciem odpowiedzialności za własne czyny. Najważniejszy problem sprowadza się zatem do pytania o to, dlaczego w Młoticach tak uparcie porusza się temat moralności. Warto zastanowić się, w jakim celu rzeczywiście mężczyzna przyjechał na prowincję z odczytem.

Wydaje się, że przyjazd intelektualisty miałyby zachęcić mieszkańców Młotic do samodzielnego myślenia. Zdają się oni niezdolni do jakiegokolwiek czynu, dlatego potrzebują jakiegoś zewnętrznego bodźca, który pobudziłby ich do działania. Samodzielnie nie potrafią przeciwstawić się władzy jawnie łamiącej powszechnie obowiązujące prawa i nieponoszącej z tego tytułu żadnych konsekwencji, a jednocześnie pociągającej do odpowiedzialności zwykłych obywateli nawet za najmniejsze przewinienia.

3. Problem etyki. Imperatyw kategoryczny Kanta

Postawa konformizmu zostaje pokazana przez narratora w sposób zawoalowany, przy okazji wygłaszania z pozoru niewiele znaczących uwag na temat parzenia kawy:

Niezależnie od Młotic i ich nędznej kawy Leibniz miał rację, to wszystko nie ma sensu, tłumaczyć, wybijać dziury w tych monadach bez okien, szukać porozumienia, uświadamiać. Można uświadomić kelnerkę, do czego służy ekspres, owszem, ale ona i tak to wie, po prostu w jej osobnym, zamkniętym świecie obowiązują inne prawa zaparzania kawy, kawa po turecku bardziej się jej opłaca z jakichś tam względów, to jest to prawo moralne, które jest w niej, które zresztą prawie nikomu tutaj nie przeszkadza, tutaj wszyscy godzą się na kawę po turecku, przyjmują ją bez buntu⁶ [1].

Narrator odwołuje się w tym fragmencie do myśli Gottfrieda Wilhelma Leibniza. Filozof uważał, że każde zjawisko i każda substancja są osobne, indywidualne. Władysław Tatarkiewicz w następujący sposób rekonstruuje poglądy Leibniza:

Indywidualne substancje, z których składa się prawdziwy byt, Leibniz (świadom swojego związku z Arystotelesem) nazywał „entelechiami”: ale częściej, dla zaznaczenia, że są jednostkami prostymi, zwał je „monadami” (zaczepnąwszy termin ten od Giordana Bruna). Stąd też swą metafizykę nazwał „monadologią”. [...] Jak okazjonalisci, Leibniz uważał za niepojęte i niemożliwe, by substancja mogła ulegać działaniu z zewnątrz i sama działać na zewnątrz. „Monada nie ma okien”, jak mówił; każda monada jest zamkniętym kosmosem. Natomiast, wytworzywszy pojęcie substancji na wzór ludzkiej, Leibniz uważał za zrozumiałe, że substancja rozwija samorzutną działalność, nie pobudzana z zewnątrz. Ponieważ jest zamkniętym kosmosem, więc tylko w jej własnej działalności mogą mieć źródło przemiany, jakim podlega, i własności, jakie osiąga⁷ [2].

Przedstawienie odczytu o odpowiedzialności za własne czyny byłoby zatem próbą obudzenia społeczeństwa, zachęcenia go do podejmowania działań i czynienia wła-

⁶ Tamże, s. 77.

⁷ Tatarkiewicz W., *Leibniz*, [w:] tenże, *Historia filozofii. Tom 2*, s. 77-78.

snych wyborów. Dyrektor szkoły chciałby, aby mieszkańcy wsi zaczęli myśleć samodzielnie i dostrzegać nieprawidłowości pojawiające się na najwyższych szczeblach władzy. Mężczyzna boi się jednak mówić o tym wprost. Wie, że jeśli zanadto wychyli się ze swoim pomysłem, straci posiadane dotychczas przywileje, dlatego musi uważać, angażując się w budzenie w ludziach świadomości⁸.

Górny jest przybyszem z zewnątrz, dlatego ewentualne konsekwencje głośnego krytykowania poczynań władzy osiągną go tylko chwilowo i prawdopodobnie mniej dotkliwie niż mogłoby to mieć miejsce w przypadku osoby zamieszkującej Młocice. Młody naukowiec doskonale zdaje sobie z tego sprawę i czuje ciężącą na nim presję wypowiedzenia słów, o których wszyscy myślą, ale których nie odważają się wyartykułować głośno:

[...] bordowemu chirurgowi wyraźnie zależało na tym, aby w tej sali powiedziano do końca coś, czego dotąd miasteczko nie powiedziało komendantowi w oczy. W tej chwili jedynym, który mógł mu to powiedzieć w oczy a nie w plecy, nie w kark⁹ (musi siedzieć w pierwszym rzędzie, ale który to?), był Górny. **Przybysz z zewnątrz, który stąd odjedzie. Niczym nie związany** [podkr. moje – K.K.]¹⁰ [1].

Górny mówi więc o imperatywie kategorycznym. Etyka Kanta jest etyką deontyczną, czyli etyką obowiązku. Wartość moralną mają według filozofa tylko te działania, które są czynione z powinności, a nie na przykład z powodu emocji. Imperatyw kategoryczny jest właśnie takim obowiązkiem, którego należy przestrzegać dlatego, że jest to ogólnie wiążący nakaz naszego człowieczeństwa, mogący się ujawnić przez wskazania czystego rozumu. Kant postuluje przestrzeganie takich maksym moralnych, które mogłyby stać się prawem ogólnym. Tatarkiewicz przytacza jedyny bezwarunkowy nakaz Kanta: „Postępuj wedle takiej tylko zasady, co do której mógłbyś jednocześnie chcieć, aby stała się prawem powszechnym”¹¹ [3].

W opowiadaniu niczym leitmotiw wraca znana sentencja królewieckiego filozofa „niebo gwiazdziste nade mną, a prawo moralne we mnie”. Najsilniejszy wydzźwięk ma ona w końcowej scenie, gdy młody naukowiec zostaje pobity: „Zlizując krew z kącika ust, leżał bez ruchu. Nie było potrzeby otwierać oczu. I tak wiedział, co zobaczy nad sobą”¹² [1].

Zakończenie opowiadania jest bardzo gorzkie. Każde zastanowić się nad tym, czy rzeczywiście Górny, parafrazując Kanta, miał w sobie prawo moralne. Z jednej strony, intelektualista rzeczywiście chciał nakłonić ludzi do wzięcia odpowiedzial-

⁸ „Mam panu powiedzieć, co to jest nasze Towarzystwo? To jest parę nauczycielek, tu z mojej szkoły, chodzą, bo chcą mi się przypodobać; to jest niech pan sobie wyobrazi, sekretarz, to jest naczelnik, kilku lekarzy miejscowych, trochę technicznej inteligencji też, no, komendant milicji się czasem zjawi. Ja niby prezesuję, **robieć co mogę** [podkr. moje – K.K.], ale naprawdę zainteresowanie słabe jest, wie pan. Z tym, że zaproszenia rozsyłamy imienne: to trochę ludziom imponuje, taki snobizm nieszkodliwy, i przychodzą. Zwłaszcza imponuje tym, co nie mają studiów skończonych – sekretarz tutaj ma tylko maturę na przykład”. Zob. S. Barańczak, dz. cyt., s. 79.

⁹ Mówienie „prosto w oczy” odnosi się nie tylko do sytuacji komunikacyjnej (Górny wygłaszający wykład, stojąc przodem do publiczności), ale także do mówienia wprost, przekazywania tych treści, które z różnych powodów pozostają niewypowiedziane przez inne osoby.

¹⁰ Tamże, s. 89.

¹¹ Tatarkiewicz W., *Kant*, [w:] tenże, *Historia filozofii. Tom 2*, s. 178.

¹² Barańczak S., dz. cyt., s. 92.

ności za własne czyny. Sam też ryzykował, podpisując się pod Listem 59¹³, o czym czytelnik dowiadyuje się z rozmowy Górnego z dyrektorem, który wykrzykuje: „A pan myśli, że ja tu nie ryzykuję przez pana? przez samą pana osobę? W końcu pan też coś niedawno... pod jakimś listem¹⁴... pan myśli, że ja nie wiem?”¹⁵ [1].

Z drugiej jednak strony, w tekście pojawiają się czytelnie sygnały niepozwalające postrzegać Górnego w kategorii osoby nienaganej moralnie. Bohater ten ma swoje małe słabostki: może nieco za bardzo dba o higienę i porządek wokół siebie. Bułki rozpychające aktówkę do nienaturalnych rozmiarów natrętnie przypominają mu o własnej cielesności, która upodabnia go do ludzi z Młocic i kompromituje jego protekcyjny stosunek do mieszkańców miasteczka:

[...] Górnego denerwowała nienaturalnie rozepchana aktówka: to, że w tak widoczny sposób używał jej niezgodnie z jej płaskim, prostoliniowym przeznaczeniem, wtrącało go w jakąś prowincjonalną prowizorkę i odbierało pewność siebie kogoś, kto tylko na kilka godzin przyjechał do Młocic w swoim warszawskim kozuchu¹⁶ [1].

Warto podkreślić, że kozuch młodego naukowca był biały, zatem utrzymanie go w czystości z pewnością wymagało sporego wysiłku. Górny nie chce się ubrudzić, nie chce wnikać w sprawy mieszkańców prowincji. Cały czas ma świadomość, że do Młocic jedzie tylko na chwilę, a po wykładzie wróci do stolicy. W tym sensie jego zaangażowanie jest w pewnym stopniu pozorne. Górny, podobnie jak mieszkańcy prowincjonalnego miasteczka, jest podobny do Leibnizowskich monad – stanowi osobną istotę, niechętną do kontaktów z innymi osobami. Nie wydaje się skory do zmiany zdania na temat spotykanych ludzi.

Bohater zdaje sobie zresztą sprawę z protekcyjnego podejścia do osób spotykanych w mieście. Narracja prowadzona jest w mowie zależnej, dzięki czemu czytelnik może poznać stosunek Górnego do opisywanych wydarzeń. Przykładowo, kontrastuje on obraz bogatej stolicy i prowincjonalnych Młocic, w których brakuje różnych udogodnień:

¹³ Na List 59 czytelnie wskazuje wymienienie nazwisk dwóch osób podpisanych pod dokumentem: Słonimskiego i Iwaszkiewicza. Pojawia się także nazwisko Żukrowskiego, znajdującego się jak gdyby na przeciwnym biegunie (warto przypomnieć, że podpisał się on pod sprzeciwem wobec Listu 34).

¹⁴ Co słyhać w literaturze polskiej, pytam. Kto tam u nas najwybitniejszy w literaturze, co? [...] Iwaszkiewicz?

- Hm, czy Iwaszkiewicz...

- Żukrowski?

- Trudno powiedzieć... [...]

- A o Słonimskim słyszał pan? Co? Jak się skompromitował?

- Skompromitował?

- No, podpisał coś tam. I na co mu to było? Stracony człowiek”. Zob. Tamże, s. 81.

¹⁴ Konieczne wydaje się podkreślenie faktu podpisania się przez autora „Kanta”, Stanisława Barańczaka, pod Listem 59. W pewnej mierze opowiadanie to mogłoby zatem zawierać refleksje autobiograficzne dotyczące tego, co i w jaki sposób intelektualista może zrobić, aby przeciwstawić się systemowi i obowiązującej władzy. Z tego powodu postaci Górnego nie można czytać jako postaci nienaganej moralnie – mogłoby to prowadzić do sprzecznych z rzeczywistością wniosków, jakoby Barańczak uważał postawę aktywnej politycznie inteligencji za jedyną uzasadnioną moralnie i wzorcową.

¹⁵ Tamże, s. 85.

¹⁶ Tamże, s. 82.

Ekspres – to też było do przewidzenia – służył nie do zaparzania kawy, ale do zalewania jej wrzątkiem w szklance; w Młocicach nie mogło być nikogo, kto miałby coś przeciwko tak zwanej kawie po turecku, kto w ogóle choć raz w życiu pił porządnie zaparzoną kawę¹⁷ [1].

Wątek używania ekspresu i parzenia kawy warto czytać niedosłownie. Można interpretować go jako sprzeciw Górnego przeciwko wykorzystywaniu przedmiotu niezgodnie z jego przeznaczeniem, co z kolei byłoby metaforą niezgody na opaczne rozumienie zasad etycznych i imperatywu moralnego Kanta. Mieszkańcy Młocic nie zachowują się tak, jak podpowiadałby rozsądek. Mogliby pociągnąć komendanta Milicji Obywatelskiej do odpowiedzialności, tym samym przywracając sprawiedliwy bieg rzeczy, ale wybierają postawę konformistyczną. Zamiast rozwiązać problem, przyczyniają się do bezkarności mężczyzny. Górny, jako osoba nieprzynależąca do tego świata, lecz pochodząca z zewnątrz i mogąca spojrzeć na nękające mieszkańców miasta problemy w miarę obiektywnie, dostrzega wszechobecną bierność i niechęć do podejmowania jakichkolwiek działań mogących przyczynić się do wymierzenia sprawiedliwości.

Poszczególni ludzie nie wydają się młodemu inteligentowi wystarczająco ciekawi, aby okazać im akceptację. Przeciwnie, patrzy mieszkańców Młocic z niechęcią lub wręcz odczuwaną odrazą:

Mężczyzna miał wygniecioną marynarkę z czarnego skaju, pod jego płaskim, zapewne złamanym kiedyś nosem wzdymał się słomiany wąs, beretka orderu słowiańskiej męskości. Co go łączy ze mną, co go może łączyć. Górny brzęknął dwudziestozłotówką o szkło stolika, wstał i sięgnął po kożuch¹⁸ [1].

Czyżby inteligent przyjeżdżał ze stolicy do jednego z małych miasteczek nie tylko po to, aby zainteresować ludzi nauką oraz zachęcić ich do brania odpowiedzialności za własne czyny. Czyżby wyruszał w podróż także po to, aby poczuć się lepiej, a potem powrócić do swojego wielkomiejskiego świata, nie angażując się bezpośrednio w sprawy poznanych ludzi? To czyniłoby jego postawę moralnie dwuznaczną. Niepokojąco egoistyczną, nieszczerą.

Los sprawia jednak, że bohater nie wyjeżdża z Młocic niezmieniony. Końcowa scena, w której Górny zostaje pobity i leży na ziemi, patrząc w niebo, każe zastanowić się nad tym, czy jego postawa powinna być aprobowana. Wątek namysłu nad postawą etyczną człowieka znany jest czytelnikom także z poetyckiej twórczości autora „Chirurgicznej precyzji”, ponieważ „Kant” porusza problemy podobne do tych zawartych w innych tekstach Barańczaka.

W lipcu 1974 roku poeta napisał esej zatytułowany „Notatki na marginesach Bonhoeffera”¹⁹, w którym podejmuje temat odpowiedzialności etycznej i niezgody na brak szacunku do drugiego człowieka. Barańczak namyśla się nad losem pastora Dietricha Bonhoeffera przeciwstawiającego się polityce Hitlera i wykazującego się tym samym ogromną odwagą. Autor „Kanta” stwierdza, że niemiecki teolog jest niejako reprezentatywnym przykładem osoby walczącej w XX wieku ze złem i uważa, że jego heroizm:

¹⁷ Tamże, s. 82.

¹⁸ Tamże, s. 83.

¹⁹ Barańczak S., *Notatki na marginesach Bonhoeffera*, [w:] tenże, *Poezja i duch Uogólnienia. Wybór esejów 1970-1995*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1996, s. 46-53.

[...] streszcza w sobie najbardziej znamienne dla naszego stulecia rozterki moralne jednostki – jednostki, która, chcąc zdemaskować zło, ma przeciw sobie nie tylko ów System, zło produkujący, ale i społeczny *consensus omnium*, milczącą zgodę na zło. Bez owej milczącej zgody zbiorowości zło nie mogłoby przetrwać; ale jest ona nieodłącznym atrybutem zawsze wtedy, gdy gwarantuje społeczeństwu bezpieczny spokój, choćby najbardziej złudny. O tym właśnie z proroczą przenikliwością mówił Bonhoeffer w kazaniu „Prawda was wyzwoli” – wskazując, iż poszukiwacze prawdy dlatego bywają wyklęci przez społeczeństwo, w którego obiektywnym interesie działają, że wraz z prawdą ofiarowują mu wolność; a wolność burzy spokój i zmusza do wzięcia na siebie odpowiedzialności²⁰ [4].

Te słowa mogą stanowić ciekawy komentarz do opowiadania Barańczaka, wszak milczący mieszkańcy Młocic, nie poruszając tematu przestępstwa popełnionego przez komendanta Milicji Obywatelskiej, przyczyniają się do niesprawiedliwości. Dopóki nie znajdzie się ktoś, kto odważy się oskarżyć komendanta, nie poniesie on kary za swoje czyny.

Górny, który zdobył się na wzmiankę na temat odpowiedzialności moralnej, nie jest w Młocicach mile widziany. Wspominając o konieczności poniesienia kary, przypomina on o obowiązku wzięcia na siebie odpowiedzialności. Wytrąca tym samym mieszkańców Młocic z równowagi, mącąc w ich jednostajnym, monotonnym życiu. Sprawa dotyczy nie tylko tego konkretnego przypadku, ale, szerzej, dojrzałej postawy człowieka żyjącego w państwie totalitarnym. Barańczak w dalszych partiach eseju o Bonhoefferze pisze:

Chodzi mi o to, że w totalitarnych systemach naszego stulecia poszukiwanie prawdy i moralna niezłomność wiążą się z zupełnie nowym, nieznanym dotąd rodzajem tragizmu. [...] Tragizm członka społeczeństwa totalnego polega na czym innym: człowiek taki ginie wśród milionowych rzesz ludzi postawionych przed analogicznym wyborem, jego świat wartości jest płynny i nieokreślony, jego decyzje – cząstkowe, ograniczone wąskim horyzontem codzienności i praktycyzmu niezbędnego, aby przetrwać; sytuacja tragiczna rozkłada się tu jak gdyby na nieskończoną liczbę etapów, niezwykle rzadko objawia się w błysku nagłego spięcia przeciwstawnych wartości. Tragizm bohatera XX wieku polega na braku sytuacji granicznej. Sytuacji, w której człowiek może zdać sobie sprawę, że oto ważą się jego losy i że od jednej decyzji zależy wszystko; sytuacji ujawniającej z przenikliwą jasnością nieprzekraczalną granicę między dobrem a złem²¹ [4].

4. Podsumowanie

Barańczak pokazał w swoim opowiadaniu świat, w którym podział binarny na dobro i zło, na czyny moralne i niemoralne, okazuje się zawodzić. Świat lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych jest przedstawiony w tym utworze jako znacznie bardziej złożony niż mógłby przypuszczać dzisiejszy czytelnik.

Opowiadanie porusza problematykę podobną do tematyki obecnej w innych tekstach Barańczaka. Szczególnie podkreślony zostaje etyczny aspekt ludzkiego działania, który nie był obcy pocie zaangażowanemu w działalność opozycyjną. Autor „Kanta” działał w Komitecie Obrony Robotników, co przypłacił zakazem druku swoich tekstów i wydaleniem z pracy na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

²⁰ Tamże, s. 50-51.

²¹ Tamże, s. 51-52.

Jerzy Górny, bohater „Kanta”, również ponosi karę za próbę zaangażowania się w przywracanie sprawiedliwości. Nie jest on jednak postacią jednoznacznie pozytywną – protekcyjny stosunek do mieszkańców Młocic każe zastanowić się, czy jego działania rzeczywiście były podyktowane dobrymi chęciami i poczuciem obowiązku, czy też raczej próbą poczucia się lepiej z powodu niesienia pomocy innym.

Namysł nad motywacją działań poszczególnych bohaterów pozwala lepiej zrozumieć świat portretowany przez Barańczaka. Lektura „Kanta” poszerza wiedzę o artystycznym dorobku poety i umożliwia przyjrzenie się, jak motywy znane z poezji i esejów Barańczaka funkcjonują w jego twórczości prozatorskiej.

Literatura:

1. Barańczak S., *Kant*, Pismo, nr 1, 1981, s. 77-92.
2. Tatarakiewicz W., *Leibniz*, [w:] tenże, Historia filozofii. Tom 2, s. 74-83.
3. Tatarakiewicz W., *Kant*, [w:] tenże, Historia filozofii. Tom 2, s. 161-184.
4. Barańczak S., *Poezja i duch Uogólnienia. Wybór esejów 1970-1995*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1996.
5. *Ameryka Barańczaka*, Karolak S. i Rajewska E. (red.), TAIWPN „Universitas”, Kraków 2018.
6. Barańczak S., „*Jestem pięknoduchem, esteta i parnastą*”. Rozmowa z Krzysztofem Biedrzyckim, [w:] tenże, Zaufać nieufności. Osiem rozmów o sensie poezji 1990-1992, Wydawnictwo M, Kraków 1993, s. 11-36.
7. Barańczak S., *Wiersze zebrane*, Wydawnictwo a5, Kraków 2006.
8. Biedrzycki K., *Świat poezji Stanisława Barańczaka*, TAIWPN „Universitas”, Kraków 1995, s. 44-72.
9. Kandziora J., *Ocalony w gmachu wiersza. O poezji Stanisława Barańczaka*, Wydawnictwo IBL PAN, Warszawa 2007.
10. Nyczek T., *Powiedz tylko słowo. Szkice literackie wokół „Pokolenia 68”*, Polonia, Londyn 1985.
11. Pawelec D., *Poezja Stanisława Barańczaka. Reguły i konteksty*, „Śląsk”, Katowice 1992.

Nieprzedrukowane nigdzie opowiadanie Barańczaka, znalezione w niskonakładowym czasopiśmie z lat osiemdziesiątych

Streszczenie

W artykule zaproponowano interpretację opowiadania Stanisława Barańczaka, które zostało znalezione przez autorkę w jednym z krakowskich czasopism z lat osiemdziesiątych. Opowiadanie wpisano w szerszy kontekst biografii i przedemigracyjnej twórczości poety. Szczególnie pomocne badacze okazują się te utwory poetyckie, których tematyka oscyluje wokół sytuacji inteligencji w latach siedemdziesiątych. Analizowany utwór prozatorski porusza według autorki problematykę podobną do innych tekstów Barańczaka. Ważną częścią refleksji przedstawionej w artykule stanowi namysł nad aksjologicznym aspektem twórczości. W opowiadaniu poruszona zostaje kwestia dwojakich perspektyw ludzi żyjących w okresie PRL-u: inteligenta z Warszawy oraz ludzi mieszkających i pracujących na prowincji. Autorka traktuje ten wątek jako autobiograficzne refleksje Barańczaka, nieustannie mu towarzyszące w okresie jego działalności politycznej. W tej wykładni istotnym zagadnieniem staje się pytanie o to, czy człowiek będący na uprzywilejowanej pozycji, ma prawo w swojej twórczości próbować pokazać szarą rzeczywistość PRL-u i istniejące w jej obrębie represje polityczne.

Słowa kluczowe: Stanisław Barańczak, opowiadanie, etyka, pokolenie '68, czasopismo

Barańczak's short story, found in a low-circulation journal from the eighties

Abstract

The article proposes an interpretation of a story by Stanisław Barańczak, which was found by the author in one of the magazines from the eighties. The story can be read in the broader context of the poet's biography and pre-emigration. Particularly helpful turn out to be those Barańczak's poetic works that oscillate around the situation of intelligence in the seventies. An important part of the reflection presented in the article is a reflection on the axiological aspect of literature. The story discusses the idiosyncratic perspective of people living in Poland in the eighties. The contrast between an intellectual from Warsaw and people living and working in the provinces can be found in Barańczak's story. The author treats this topic as autobiographical reflections of Barańczak, constantly accompanying him during his political activity. In this interpretation, particularly important becomes the question of whether a man in a privileged position has the right to try to show the mundane reality of the PRL and its political repressions within it.

Keywords: Stanisław Barańczak, short story, ethics, the generation '68, magazine

Propozycja formacji biblijnej dla Ruchu Czystych Serc Małżeństw

1. Wstęp

Rodzina – choć różnie rozumiana – dla Polaków nadal stanowi olbrzymie znaczenie i jest podstawową wartością. Jak wynika z deklaracji, wśród najważniejszych wartości, jakimi Polacy kierują się w swoim codziennym życiu, pierwsze miejsce, ponad połowy badanych (54%), wskazała rodzinę; jej dobro (48%) i harmonijne funkcjonowanie (6%), w mniejszym stopniu poprawę sytuacji finansowej (1%). Na dzieci i wnuki, jako wartość, wskazało 25% badanych [1].

Pomimo deklaracji, że rodzina jest najważniejsza, w ostatnich latach obserwujemy w Polsce szybko, z roku na rok, zwiększającą się liczbę rozwodów, przekraczającą już 65 tysięcy rocznie. W porównaniu z rokiem 2000, w 2018 liczba rozwodów wzrosła o połowę. Badacze odnotowują również spadającą liczbę zawieranych małżeństw, które do liczby rozwodów stanowią obecnie stosunek 3:1 [2]. Według sondaży, decyzje o rozwodzie częściej podejmują osoby z niższym wykształceniem [3].

Główny Urząd Statystyczny wśród przyczyn rozwodów podaje [4]:

- niedochowanie wierności;
- nadużywanie alkoholu;
- naganny stosunek do członków rodziny;
- trudności mieszkaniowe;
- nieporozumienia na tle finansowym;
- niezgodność charakterów;
- niedobór seksualny;
- dłuższa nieobecność;
- różnice światopoglądowe;
- inne.

Dzieje się tak pomimo deklarowanej przez większość Polaków wyznawanej wiary katolickiej, która z definicji nie dopuszcza rozwodów. Niniejszy artykuł przedstawia propozycję formacji biblijnej, która ma pomóc nie tyle w zrozumieniu nauczania Kościoła, ile w radzeniu sobie z problemami, które najczęściej prowadzą do rozwodów.

2. Rozumienie pojęcia „rodzina”

Rodzina jest tematem interesującym dla przedstawicieli wielu nauk, między innymi: psychologii, pedagogiki, socjologii, teologii, filozofii, prawa, ekonomii, demografii i medycyny różnych specjalności. Ujęcie w sposób kompletny, czym jest rodzina, nie jest zadaniem łatwym [5].

¹ grzegorz.wiktor.krawiec@gmail.com, Uniwersytet Opolski, Wydział Teologiczny, studia doktoranckie Nauki o Rodzinie.

Pojęcie „rodzina” obejmuje osoby pochodzące od siebie (rodzić) albo od wspólnego przodka. Rodzinę w szerokim znaczeniu tworzą osoby ze sobą spokrewnione, przede wszystkim małżonkowie, krewni i powinowaci. W niektórych konkretnych sytuacjach pojęcie to może dotyczyć tylko rodziców i dzieci, ale częściej też innych osób połączonych pochodzeniem od wspólnego przodka [6, 7, 8]. Zgodnie z często przyjmowanymi definicjami rodzina to „najważniejsza, podstawowa grupa społeczna, na której opiera się całe społeczeństwo” [7].

Literatura przedmiotu podkreśla, że „rodzina stanowi integralną część każdego społeczeństwa (...) jest najważniejszą grupą społeczną (...), z którą człowiek jest ściśle związany znaczną częścią swojej osobowości i ważnymi pełnionymi przez siebie rolami społecznymi (...) jest grupą odniesienia, z którą świadomie i mocno identyfikuje się jako jej członek, współtworzy i przejawia kultywowane w niej poglądy, postawy, obyczaje, wzory zachowania i postępowania” [9]. Szczepański pisząc o rodzinie zwrócił uwagę, że ta wspólnota osób „zapewnia człowiekowi zaspokojenie potrzeb emocjonalnych (...) jest miejscem, gdzie można wyzbyć się doznawanych upokorzeń, daje poczucie bezpieczeństwa, możliwość utrzymania równowagi, a co najważniejsze – utrzymanie integracji osobowości” [10].

W socjologii zauważalne są podejmowane coraz częściej próby przededefiniowania wcześniejszych pojęć rodziny. Swego czasu rodzinę precyzowano przez pryzmat więzi między spokrewnionymi osobami wspólnie zamieszkującymi. Obecne definicje socjologiczne wybierają emocjonalną bliskość i dobrowolność relacji, „bez względu na instytucjonalny status więzi czy pokrewieństwo biologiczne” [10].

Współczesna sytuacja społeczeństwa coraz bardziej utrudnia znalezienie powszechnie przyjętych i stosowanych definicji [11]. Badacze wykazują, że ma miejsce akceptacja społeczna dla nowych modeli rodziny, między innymi samotnego rodzicielstwa, rodzin weekendowych opartych o małżeństwa na odległość, jako dopuszczalne traktuje się związki kohabitacyjne typu LAT (*Living Apart Together* – osobno, ale razem) [5, 10]. Popularnym współcześnie modelem rodziny jest tzw. zarejestrowany model partnerski, który reguluje prawa i obowiązki podobnie do małżeństwa, nie zrównując jednak tych dwóch instytucji [12].

Legalne w wielu krajach alternatywy dla małżeństwa, takie jak zarejestrowane związki partnerskie, stają się coraz bardziej rozpowszechnione, a ustawodawstwa krajowe zmieniają się nadając prawa związkom niezamężnym i parom tej samej płci. Jak dotąd w niewielu państwach, ale już nastąpiła legislacyjna redefinicja pojęć „małżeństwo” i „rodzina”, której skutkiem jest ochrona prawna związków osób ze skłonnościami homoseksualnymi.

Wraz ze zmianami kulturowymi dyskutowana jest adopcja dzieci przez pary homoseksualne i problem imigrantów, wyzwaniem stanowi ustalenie rozwiązań prawnych dotyczących związków poligamicznych wyznawców islamu, którzy ubiegają się o stały pobyt w Europie [5].

W Polsce, zgodnie z obowiązującym prawem, małżeństwem jest związek kobiety i mężczyzny, a rodzina, małżeństwo, macierzyństwo i rodzicielstwo są zbliżone z tradycyjnym ich rozumieniem jako wartości, które należy chronić. „Małżeństwo jako związek kobiety i mężczyzny, rodzina, macierzyństwo i rodzicielstwo znajdują się pod ochroną i opieką Rzeczypospolitej Polskiej” (art. 18, Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z 2 kwietnia 1997).

3. Potrzeba wsparcia rodzin

Sytuacji społeczna współczesnych rodzin w Polsce wskazuje na nagłą potrzebę przewycięzania zmian szkodzących w zachowaniu ciągłości pokoleniowej, wychowaniu młodego pokolenia w sposób świadomy, celowy i zaplanowany przez rodziców, by ostatecznie ocalić wartości wypracowane przez cywilizację judeochrześcijańską, wspartą na rzymskich podstawach prawnych i greckiej wrażliwości na piękno. Istnieje wielka potrzeba wspierania rodzin w budowaniu jedności, wzajemnej bezinteresownej miłości, troski, formownia postaw i wzorców zachowań małżonków, które umożliwiłyby harmonijny i integralny rozwój wszystkich członków rodziny i zwiększałyby ich pozytywny wpływ na społeczeństwo.

Umocnienie instytucji rodziny było wielką troską papieża-Polaka, który oprócz napisania adhortacji *Familiaris Consortio* (1981 r.) i *Listu do rodzin* (1994 r.) wygłosił kilkanaście przemówień i homilii, podkreślając znaczenie rodziny dla kraju i narodu. Realizując jego pragnienie, w Polsce odbywają się liczne rekolekcje dla małżonków i całych rodzin. Na przykład wyszukiwarka Google na hasło „rekolekcje dla rodzin 2019” wskazała 7 wpisów, i podobnie 7 wyników dla hasła „rekolekcje dla małżeństw 2019” (30 marca 2019). Domowy Kościół Ruchu Światło-Życie, jak informuje oficjalna strona, „pomaga małżonkom sakramentalnym czerpać z łaski i mocy sakramentu małżeństwa, uczy jak żyć tym sakramentem i celebrować go przez całe życie” [13]. Istnieje duże prawdopodobieństwo, że ani rekolekcje, ani pielęgnowane w Kościele Domowym charyzmaty Ruchu Światło-Życie i ideały duchowości małżeńskiej po prostu nie pomagają małżonkom w rozwiązywaniu bieżących problemów życia codziennego. Gromadzenie się tych problemów prowadzi do skutków podanych we Wstępie, które z kolei popychają małżonków do decyzji o rozwodzie.

Najbardziej dotkliwe cierpienie w wyniku rozwodu staje się udziałem dzieci. „Jeśli rodzice ze sobą nie współpracują, to dzieci zawsze na tym ucierpią” – podkreślają badaczki w swojej pracy [14]. W całej grupie dorosłych już osób, które przeżyły rozwód swoich rodziców 10 i 15 lat temu, nie udało im się znaleźć nikogo, kto oswoiłby się z tym wydarzeniem: „Badane przez nas dzieci nigdy nie zapomniały dnia, w którym jedno z rodziców opuściło dom, pamiętały też towarzyszące temu wydarzeniu poczucie końca świata” [14]. Biorąc pod uwagę rosnącą liczbę dzieci z takim traumatycznym doświadczeniem, nie dziwi wynik badań wskazujący, że pomimo wysokiej wartości małżeństwa w oczach młodych Polaków, coraz częściej wybierają oni pozamałżeńskie formy życia rodzinnego [15].

Z myślą o wzmocnieniu rodzin i ich roli w wychowaniu nowego pokolenia przygotowanego do samodzielnego i twórczego podejmowania ról społecznych została opracowana propozycja formacyjna. Jej głównym celem jest pomoc w budowaniu trwałych relacji i w rozwiązywaniu bieżących problemów i konfliktów, zanim ich ciężar wytworzy sytuację kryzysową i doprowadzi do zniszczenia rodziny. Z powodów oczywistych pomoc jest skierowana do osób deklarujących nierozzerwalność małżeństwa, gdyż taka deklaracja zakłada motywację do trwania w związku i rozwiązywania konfliktów, zaś rozwód jest wtedy odbierany jako rozwiązanie skrajne i niepożądane. Zatem adresatem propozycji formacyjnej są przede wszystkim małżeństwa sakramentalne, dzielące wartości lansowane przez Ruch Czystych Serc Małżeństw.

4. Ruch Czystych Serc Małżeństw

Od końca lat osiemdziesiątych dwudziestego wieku polską młodzież starano się zainteresować czasopismami, które wydawane były na Zachodzie, a na fali przemian „wolnościowych” pojawiły się w wersji polskojęzycznej. W czasopismach tych promowano rozwiązłość seksualną, prowadząc do uzależnienia od nieuporządkowanych doznań seksualnych. Lata 80. i 90. XX wieku cechowały się ekspansją wydawnictw o charakterze pornograficznym oraz łatwo dostępnych filmów w telewizji i w Internecie, co skutkowało narastającą liczbą uzależnień wśród młodzieży [16].

Jedną z odpowiedzi na tę falę demoralizacji początku lat dziewięćdziesiątych w Polsce stało się czasopismo „Miłujcie się!”. To katolickie pismo w sposób atrakcyjny zaczęło ukazywać program życia zgodny z Bożymi przykazaniem i zachęcać do „płynięcia pod prąd”. Wokół czasopisma zaczęli gromadzić się młodzi ludzie, którzy zauważyli możliwość trwania w czystości pomimo szerzącej się mody na rozpustę, i w ten sposób powstała wspólnota Ruchu Czystych Serc. Jest to środowisko wzrostu dla młodych ludzi, którzy w wolności od uzależnień chcą przygotowywać się do małżeństwa lub innego rozebranego powołania [17]. Obecnie, po ponad 20 latach istnienia Ruchu Czystych Serc, istnieje duża liczba małżeństw zawartych przez jej członków, którzy realizują swoje powołanie do życia w czystości małżeńskiej. W ten sposób powstała nowa wspólnota w Kościele katolickim – Ruchu Czystych Serc Małżeństw (RCSM) jako przestrzeń formacji dla małżeństw.

Początkowo nauczanie RCSM oscylowało wokół sfery seksualności, podkreślając wartość ludzkiego życia i ludzkiej płodności, niedopuszczalność aborcji i antykoncepcji itp. [18]. Jednak w miarę rozwoju Ruchu małżonkowie coraz częściej artykułowali inne oczekiwania i potrzeby, wskazując na konieczność opracowania konsekwentnego, długofalowego programu formacyjnego zapewniającego ciągły rozwój dzięki systematycznej pracy.

5. Propozycja formacji dla małżeństw

Powstający program formacyjny może być realizowany w dwojaki sposób bądź samodzielnie przez małżonków, bądź też w grupach prowadzonych przez przeszkolonych animatorów. Istniejące w wielu miastach grupki RCSM tworzą dobrą bazę, na podstawie której zaproponowany program może być skutecznie realizowany, poszerzając kręgi osób zainteresowanych.

Do opracowania tematów spotkań dla Ruchu Czystych Serc Małżeństw wykorzystano dorobek naukowy antropologii katolickiej bazujący na fragmentach Biblii sugerujących rozwiązanie danego problemu i ukazujących przykłady zastosowania konkretnych zasad. Według planu każdy temat ma być realizowany w kolejnym miesiącu, a w czasie przed następnym spotkaniem należy wykonać zadanie domowe. Program spotkania (bądź samodzielnie realizowanego tematu) składa się z trzech części: (1) odczytanie fragmentu Biblii i zrozumienie jego kontekstu historyczno-kulturowego, (2) dyskusja dotycząca zawartego w danym fragmencie przesłania oraz (3) przełożenie tego przesłania na własne życie. W trakcie dyskusji małżonkowie mogą zauważyć różnice w swoich poglądach na daną sprawę i zastanowić się, jak mogą wspólnie

przewyciężyć związany z tym potencjalny konflikt. Konieczność wykonania zadania domowego przyczyni się do tego, by małżonkowie wrócili do tematu, podjęli odpowiednie decyzje i podjęli konkretne kroki.

Podstawowym celem formacji w Ruchu Czystych Serc Małżeństw jest nie tyle prezentacja gotowych rozwiązań, ile zbudowanie więzi międzyosobowych i jedności rodziców, którzy z kolei będą mogli konsekwentnie realizować zadania wychowawcze służąc też przykładem dla własnych dzieci. Fragmenty Biblii i dotyczące ich opracowania mają tylko wskazać kierunek działań i wzorce, pomagające sprecyzować dążenia i zaplanować działania, a po pewnym czasie ocenić osiągnięcia.

Tematy poruszają takie zagadnienia, jak:

- znaczenie i sens płciowości i współżycia seksualnego; w tej materii Pismo Święte podaje liczne przykłady właściwego i niewłaściwego korzystania z daru płciowości, ukazując daleko idące konsekwencje niewierności małżeńskiej i rozpusty; perspektywa biblijna obejmuje prawie cztery tysiące lat dziejów Abrahama i jego potomstwa, co pobudza do refleksji nad własną rolą w tym łańcuchu pokoleń, którą nasi potomkowie będą mogli ocenić pozytywnie za cztery tysiące lat;

- wzajemne dopasowanie się w codziennych sprawach i rozwiązywanie konfliktowych sytuacji; konflikty małżeńskie miały miejsce już w relacjach Adama i Ewy, a sposoby ich rozwiązania zawsze wynikały z przedkładania „my” ponad „ja”; program formacyjny przewiduje szereg tematów dotyczących konfliktów na tle niedomówień i nieporozumień, błędów w interpretacji zachowania drugiej osoby, przypisywania komuś własnych myśli i motywacji, a także budowania wzajemnego zaufania, które pozwoli wyeliminować szereg problemów wynikających z negatywnego myślenia o drugiej osobie;

- znaczenie przebaczenia i pojednania; doświadczenie pokazuje, że wielu katolików teoretycznie wie o konieczności przebaczenia i nawet regularnie powtarza słowa „odpuść nam nasze winy, jako i my odpuszczamy naszym winowajcom”, ale w praktyce mają problem z przebaczeniem; w propozycji formacji przewiduje się rozróżnienie między przebaczeniem (wolną decyzją jednej osoby) a pojednaniem (wolną decyzją dwóch osób); tematy związane z przebaczeniem i pojednaniem są szeroko omówione w Biblii, a ich realizacja jest bezpośrednio związana z doświadczeniem przebaczenia grzechów, jakiego dostępujemy dzięki cierpieniu i śmierci Jezusa Chrystusa;

- wspólne stawianie czoła problemom zewnętrznym; Pismo Święte opisuje wiele sytuacji, w których następowało zburzenie dotychczasowego ładu (wojny, okupacja, niewola, zesłanie, bieda, głód, pomówienia, oszustwa, śmierć bliskich osób itp.), dostarczając niezliczonych przykładów radzenia sobie w sytuacjach kryzysowych bez uszczerbku dla wzajemnych relacji małżeńskich i rodzinnych; nie bez znaczenia jest tutaj nadprzyrodzona ingerencja Boga, której doświadczają ludzie również w naszych czasach [19], i na którą mogą liczyć również uczestnicy programu formacyjnego;

- wspólne postawy wychowawcze i cele działań wychowawczych; badania socjologiczne i psychiatryczne wskazują na fakt, że niektóre typy postaw wychowawczych rodziców mogą stanowić zagrożenie nerwicowe dla dzieci, m.in.: (1) postawy despotyczne, (2) postawy nadmiernej koncentracji uwagi na dziecku oraz (3) postawy nadmiernego dystansu rodziców wobec dzieci [20]; ogromne znaczenie ma też zgodność postaw obojga rodziców, gdyż dopiero zgodność postaw pozytywnych zapewni

najlepsze warunki dla rozwoju dziecka [21]; również w tej materii Pismo Święte wypowiada się wielokrotnie podając liczne przykłady i konsekwencje rozmaitych postaw rodzicielskich, co pomaga małżonkom uczestniczącym w spotkaniach w ocenie i przemianie własnych postaw;

- pielęgnowanie miłości i wzajemnego szacunku; te zagadnienia wymagają rewizji poglądów na temat samego pojęcia „miłości”, które obecnie jest zdominowane przez wyobrażenia o doznaniach seksualnych; w rodzinach zanika umiejętność okazywania szacunku w słowach i gestach, co ma niewątpliwie negatywny wpływ na dzieci, ich postawy i zachowanie; biblijne rozumienie miłości i szacunku poparte licznymi przykładami pomoże małżonkom w zbudowaniu w rodzinie atmosfery poszanowania godności drugiej osoby i wzajemnej troski;

- przygotowanie dzieci do pełnienia ról społecznych; w natłoku dzisiejszych pomysłów na to, jak ma wyglądać społeczeństwo i rodzina, perspektywa biblijna pozwala uporządkować wartości według prostego klucza: ze starożytnych narodów, opisywanych w Biblii, przetrwali do dziś tylko Żydzi, którzy usiłowali budować społeczeństwo i rodziny według Prawa Bożego, a także Koptowie (Egipcjanie), Asyryjczycy i Grecy, którzy przyjęli chrześcijaństwo już w I stuleciu i zmienili swoją obyczajowość według nauczania Jezusa Chrystusa i Apostołów; w tym kontekście można bez trudu zauważyć, że na dłuższą metę żaden ludzki pomysł na rodzinę nie przynosi tak długotrwałych pozytywnych skutków, jak propozycja Pana Boga opisana na kartach Biblii.

Poruszane zagadnienia są przedmiotem badań nauk o rodzinie, co otwiera szerokie możliwości wykorzystania wiedzy akademickiej w procesie formowania relacji małżeńskich. Opracowywane propozycje stanowią odpowiedź na zgłaszane duszpasterzom problemy małżonków i rodzin. Wychodząc naprzeciw oczekiwaniom i potrzebom par małżeńskich, program formacyjny ma szansę na praktyczną przemianę postaw, przekonań i postępowania małżonków, prowadzącą do poprawienia wzajemnych relacji. Umocnienie relacji i trwałość więzi z kolei stworzy doskonałe warunki do pełnego integralnego rozwoju osobowości wszystkich członków rodziny.

6. Podsumowanie

W dobie intensywnych przemian społecznych, rodziny potrzebują szczególnego wsparcia, prowadzenia, formacji, która będzie jasno pokazywała cel i drogę do niego prowadzącą. Przedstawiona propozycja formacji biblijnej dla Ruchu Czystych Serc Małżeństw może być cenną pomocą dla współczesnych rodzin. Jej zaletą jest uwzględnienie realnych potrzeb małżonków i dzieci, bazowanie na wielowiekowym dorobku naukowym antropologii katolickiej i na Słowie Bożym, a także wykorzystanie wiedzy z dziedziny psychologii i socjologii.

Literatura:

1. Feliksiak M., *Sens życia – wczoraj i dziś*, Komunikat z badań nr 41/2017, Centrum Badań Opinii Społecznej, Warszawa 2017, s. 3 i 5.
2. Główny Urząd Statystyczny, *Rocznik Statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej 2018*, Zakład Wydawnictw Statystycznych, Warszawa 2018, s. 42.

3. Fundacja Mamy i Taty, *Rozwód? Przemyśl to. Rozwody w Polsce i na świecie*, Warszawa 2011.
4. Główny Urząd Statystyczny, *Rocznik demograficzny 2017*, Zakład Wydawnictw Statystycznych, Warszawa 2017, s. 244.
5. Krawiec G., *Wybrane uwarunkowania powodzenia i niepowodzenia w małżeństwach*, Rucki M. (red.), *Wpływ ideologii na naukę i życie społeczne*, Seria „Nauka – Etyka – Wiara”, Chrześcijańskie Forum Pracowników Nauki, Warszawa 2018, s. 257-272.
6. Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, Warszawa: PWN, 1981, s. 261.
7. Tyszka Z., *Rodzina w świecie współczesnym – jej znaczenie dla jednostki i społeczeństwa*, [w:] Pilch T., Leparczyk I. (red.), *Pedagogika Społeczna*, Wydawnictwo Żak, 1995, s. 137-154.
8. Smyczyński T., *Prawo rodzinne i opiekuńcze. System Prawa Prywatnego*, tom 11, Wyd. II, Wydawnictwo C.H. Beck i Instytut Nauk Prawnych PAN, Warszawa 2014, s. 7.
9. Tyszka Z., *Rodzina*, [w:] Pomykało W. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna.*, Wydawnictwo Innowacja, Warszawa 1993, s. 695.
10. Pikuła N., *Aktualna sytuacja i tendencja zmian w rodzinie XXI wieku*, [w:] Błasiak A., Dybowska E. (red.), *Wybrane zagadnienia pedagogiki rodziny*, WAM, Kraków 2010, s. 45.
11. Gierycz M., *Unii Europejskiej (re)definicja małżeństwa i rodziny. Antropologiczne i polityczne znaczenie w kontekście starzenia się Europy*, *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska*, Lublin – Polonia, sectio K 22(2), 2005, s. 69-83.
12. Pilch P., *Modele regulacji prawnych dotyczących związków partnerskich obowiązujące w krajach europejskich – rys historyczny*, [w:] Wieruszewski R., Wyrzykowski M. (red.), *Orientacja seksualna i tożsamość płciowa. Aspekty prawne i społeczne*, Instytut Wydawniczy EuroPrawo Warszawa 2009, s. 122-123.
13. *Domowy Kościół*, <http://www.dk.oaza.pl/krotko-o-dk/> (dostęp 30.03.2019).
14. Wallerstein J.S., Blakeslee S., *Druga szansa. Mężczyźni, kobiety i dzieci dziesięć lat po rozwodzie*, wyd. Charaktery, Kielce 2006.
15. Juroszek W., *Motywacja do zawarcia małżeństwa w świetle teorii konfliktu motywów Kurta Lewina*, „Rozprawy społeczne”, 9, 2015, nr 1, s. 28-34.
16. Sapryga M., *Pornografia a chrześcijańska koncepcja osoby*, rozprawa doktorska, KUL, Lublin 2001.
17. Kwiek M., Krawiec G., *Modlitwa zawierzenia jako program formacji Ruchu Czystych Serc*, Zeszyty Lwowsko-Rzeszowskie (artykuł przyjęty do druku).
18. Rucki M., „*Odrzućcie wszystko, co nieczyste*” (*Jk 1,21*), [w:] Piotrowski M. (red.), *Przymierze małżeńskie*, Agape, Poznań 2014, s. 141-143.
19. Rucki M., Krawiec G., *Uwzględnienie działania Boga w edukacji prorodzinnej na przykładzie rekolekcji RCS*, Ogólnopolska konferencja naukowa „Rodzina – Kultura – Wychowanie”, Rzeszów – Iwonicz Zdrój, 29-30 marca 2017 r.
20. Ziemska M., Kwak A., *Próba opracowania metody badania postaw rodzicielskich*, „Zagadnienia Wychowawcze a Zdrowie Psychiczne”, 9, 1973, nr 4-5, s. 75-90.
21. Płopa M., *Więzi w małżeństwie i rodzinie: metody badań*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008.

Propozycja formacji biblijnej dla Ruchu Czystych Serc Małżeństw

Streszczenie

Liczba rozwodów w Polsce szybko zwiększa się z roku na rok, jednocześnie widoczne jest osłabienie roli wychowawczej placówek oświatowych. Z myślą o wzmocnieniu rodzin i ich roli w wychowaniu nowego pokolenia przygotowanego do samodzielnego i twórczego podejmowania ról społecznych została opracowana propozycja formacyjna. Jej adresatem są przede wszystkim małżeństwa sakramentalne, podziękujące wartości lansowane przez Ruch Czystych Serc Małżeństw. Propozycja może być realizowana bądź samodzielnie przez małżonków, bądź też w grupach prowadzonych przez przeszkolonych animatorów. Tematy opracowane z wykorzystaniem dorobku naukowego antropologii katolickiej bazują na fragmentach Biblii sugerujących rozwiązanie danego problemu i ukazujących przykłady zastosowania konkretnych zasad. Podstawowym celem formacji jest zbudowanie więzi międzyosobowych i jedności rodziców, którzy z kolei będą mogli konsekwentnie realizować zadania wychowawcze służąc też przykładem dla własnych dzieci. Tematy poruszają takie zagadnienia, jak: znaczenie i sens płciowości i współżycia seksualnego, wzajemne dopasowanie się w codziennych sprawach i rozwiązywanie konfliktowych sytuacji, znaczenie przebaczenia i pojednania, wspólne stawianie czoła problemom zewnętrznym, wspólne postawy wychowawcze i cele działań wychowawczych, pielęgnowanie miłości i wzajemnego szacunku, przygotowanie dzieci do pełnienia ról społecznych. Poruszane zagadnienia będące przedmiotem badań nauk o rodzinie stanowią odpowiedź na licznie zgłaszane duszpasterzom problemy małżonków i rodzin.

Słowa kluczowe: formacja, duszpasterstwo, małżeństwo, rodzina

Proposition of Biblical formation for Married Couples Movement of Pure Hearts

Abstract

The number of divorces in Poland is rapidly increasing from year to year, with simultaneous weakening of the educational institutions. In order to strengthen families and their role in upbringing a new generation prepared for independent and creative social roles, a formation proposition was prepared. The target group covers sacramental marriages, and people that share values promoted by the Married Couples Movement of Pure Hearts. The proposal can be implemented either independently by the spouses or in groups led by trained animators. The proposed topics provide the perspective of Catholic anthropology, and are based mostly on Biblical stories that provide solutions to a given problem. The basic purpose of the formation is to build interpersonal relationships and the unity of parents, who in turn will be able to implement educational tasks consistently, being also an example to follow for their own children. Topics include issues such as: the meaning of sexuality and sexual intercourse, mutual adjustment in everyday matters and ways of solving conflicts, the importance of forgiveness and reconciliation, facing the problems together, the same perspective of education and upbringing, love and mutual respect, and preparation of children to future social roles. The proposed topics are the subject of family sciences, and they provide a solution of many problems faced by spouses and families, which are often reported to priests.

Keywords: formation, pastoral work, marriage, family

Zdrowotny wymiar spożywania alkoholu w pismach św. Hildegardy z Bingen

1. Wprowadzenie

O świętej Hildegardzie z Bingen, jednej z najwybitniejszych postaci epoki średniowiecza, można powiedzieć, że była prawdziwie kobietą renesansu. Urodziła się 16 września 1098 r. i już w wieku ośmiu lat została oddana na wychowanie benedyktynek w Disibodenbergu. Trzydzieści lat później została przełożoną tego klasztoru i w znaczącym stopniu przyczyniła się do jego gruntownej reformy. Zainicjowała przeniesienie klasztoru go do Ruperstbergu, a następnie rozdzielenia domu zakonnego z ojcami. Była także inicjatorką wzniesienia zabudowań klasztornych w Eibingen, gdzie do dziś mieści jedno z najważniejszych opactw benedyktynek w Niemczech [1].

Od wczesnej młodości Hildegarda miewała wizje i doświadczenia mistyczne, napisała wiele dzieł z zakresu duchowości i teologii (np. *Liber Scivias Domini*, *Liber Vitae Meritorum*, *Liber Divinorum Operum*), tworzyła również pozycje z zakresu historiografii. Zajmowała się także muzyką i polityką. Spod jej pióra wyszedł wreszcie podręcznik medycyny zatytułowany *Liber Subtiliatum Diversarum Naturam Craetaturam*, stanowiący podręcznik przyrodoznawstwa oraz wykład diagnostyki i leczenia chorób. Został tam również opisany wpływ alkoholu na ciało człowieka oraz zalecenia, dotyczące stosowania go jako leku. Jej opracowania z zakresu przyrodolecznictwa i medycyny mają szczególne znaczenie, gdyż opisują znaczną część średniowiecznej wiedzy medycznej. Ich zgłębienie może więc pomóc dokładniej zbadać dzieje tej nauki, gdyż w wymienionym wyżej dziele Hildegardy znajdują się wskazówki co do leczenia większości znanych w średniowieczu chorób. Zasadność niektórych rad i wskazówek mistyczki z Bingen, dotyczących spożywania alkoholu została potwierdzona przez współczesnych badaczy.

Kult Hildegardy, trwający już od XII wieku został oficjalnie potwierdzony w roku 2012 przez Benedykta XVI. W tym roku została ona także ogłoszona doktorem Kościoła [2].

2. Alkohol średniowieczny

Nadrenia, w której żyła Hildegarda znajdowała się w średniowieczu na granicy dwóch kultur spożywania alkoholu. W Niderlandach, na terenach położonych na wschód od Renu oraz na północ od linii Alp i Karpat dominującym trunkiem było piwo, w pozostałej części Europy spożywano głównie wino. Zjawisko to wynikało z kilku czynników, przede wszystkim z mniejszego oddziaływania kutry rzymskiej, której nieodłącznym elementem było spożywanie wina, na obszary północnej Europy.

¹ A.adriandurys@gmail.com, Katedra Historii Kościoła w Czasach Najnowszych, Metodologii i Nauk Pomocniczych, Instytut Historii Kościoła i Patrologii, Wydział Teologii, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, www.kul.pl.

Nie bez znaczenia były także kwestie klimatyczne, gdyż warunki do uprawy winorośli są znacznie lepsze w cieplejszej Europie południowej. Nie bez znaczenia było również oddziaływanie kultury iroszkockiej na obszarach, na których później spożywano piwo. Wynikało ono z mających miejsce w VI i VII w. misji ewangelizacyjnych, które prowadzili w północnej Europie irlandzcy mnisi. Wraz z chrześcijańską nauką przynieśli oni ze sobą tradycje i zwyczaje związane z warzeniem i spożywaniem piwa. Opisany stan rzeczy przyczynia się do tego, że w pismach Hildegardy znajduje się wiele wzmianek o spożywaniu obu tych trunków. Należy w tym miejscu zaznaczyć, że piwo i wino stanowiły od starożytności podstawowy napój całej populacji. Spożywanie tych napojów było znacznie bezpieczniejsze niż picie wody, która była używana do rozcieńczania wina lub piwa. Czysta woda była trudno dostępna, często pochodziła z niepewnych źródeł a ze względu na obecność mikroorganizmów picie jej narażało na choroby, a nawet śmierć [3-5].

Piwo warzone i spożywane w okresie pełnego średniowiecza przypominało bardziej trunek opracowany przez Sumerów niż ten, który jest używany obecnie. Znano tylko fermentację górną, której poddawano słady wytworzone z różnych ziaren, najpopularniejszych: jęczmienia i pszenicy, ale także prosa, żyta, owsa i wyki. Często stosowano także mieszanek różnych ziaren. Tak przygotowany sład przyprawiany był mieszaną lokalnych ziół zwaną gruitem, którego głównym składnikiem był zwykle mirt lub woskownica europejska. W czasach Hildegardy popularność chmielonych piw rosła, gruit został jednak ostatecznie wyparty w piwowarstwa dopiero w okresie nowożytnym. Na wschodzie często nie stosowano gruitu a piwo przyprawiano bagnem zwyczajnym, co powodowało, że trunek posiadał silne właściwości halucynogenne. Nie filtrowano wtedy piwa, było więc ono mętne z widocznym młótem słodowym. Trunek był gęsty i niezbyt mocny a ze względu na technologię produkcji, zawartość dwutlenku węgla była znacznie mniejsza niż w piwach współczesnych. Miało ono gorzki smak, co czasami neutralizowano dodając do niego miód lub inne substancje słodzące [6].

Technologia wyrobu wina była bardzo podobna do tej, która stosowana jest obecnie, było ono jednak zazwyczaj rozcieńczane wodą przed spożyciem. Trunkiem o średniej mocy znanym w średniowieczu był także miód pitny. Niektóre źródła podają wzmianki o powszechnym spożywaniu tego napoju w krajach słowiańskich („ich wina i upajające napoje – to miód” [7]), jednak określenie tego napoju budzi wątpliwości natury językowej (użyte przez Ibrāhīma Ibn Ja‘kūba słowo oznacza moszcz otrzymany z daktyli, winogron, miodu i prosa) a możliwość upowszechnienia tego trunku, była mocno ograniczana przez jego maksymalną podaż, a co za tym idzie także cenę rynkową, która wielokrotnie przekraczała cenę piwa. Hildegarda знаła ten trunek, jednak w jej pismach pojawiają się tylko szczątkowe wzmianki o nim. Zwykle zaleca stosowanie go zamiast piwa lub wina, kiedy nie są one dostępne [6-7].

W pełnym średniowieczu mocniejsze alkohole zasadniczo nie cieszyły się w Europie dużym zainteresowaniem. Choć technologia destylacji była już znana, czasy jej popularności miały przyjść dopiero na schyłek wieków średnich, a nawet początek okresu nowożytnego. Podstawowym sposobem spożywania mocnych alkoholi było w średniowieczu wytwarzanie nalewek poprzez mieszanie destylatu z owocami lub sokami. Tak przygotowane napoje stosowane były jednak w charakterze środków leczniczych, a nie do zwykłej konsumpcji [6].

3. Wpływ pozytywny

Jak już wspomniano, w średniowieczu ludzie unikali spożywania wody, co było związane z faktem, że często była ona zanieczyszczona, i przyczyniała się do zapadania na choroby. Hildegarda w swoich dziełach zalecała spożywanie małych ilości wody w niektórych stanach chorobowych, przede wszystkim podczas gorączki. Hildegarda uważała jednak, że osoby chore powinny zasadniczo unikać czystej wody i spożywać słabe piwo lub wino rozcieńczone nią rozcieńczone, a jeżeli chory miałby ochotę, nie powinno odmawiać się mu także czystego wina. W normalnych sytuacjach, zwłaszcza w okresie zimowym, zalecała szczególnie spożywanie piwa lub wina, które uważała za jeden z podstawowych składników diety. Wskazywała jednak, że woda czasami pita nie powinna szkodzić osobie zdrowej. W niektórych okolicznościach, jak na przykład po przebudzeniu, człowiek powinien zdaniem mistyczki stronić od wody i zamiast niej spożyć napój alkoholowy, gdyż woda „bardziej zaszkodziłaby jego krwi i sokom niż przyniosła korzyść”² Szczególnie zalecenie to powinno być stosowane podczas choroby *gutta*², która została bardzo dokładnie opisana przez Mistyczkę [8-9].

Szczególny, według Hildegardy miał być wpływ piwa na ciało człowieka, o którym pisała ona, iż „sprawia, że ludzkie ciało staje się grube i nadaje twarzy ładny kolor z uwagi na siłę i dobry sok zboża” [9]. Choć trudno jednoznacznie konstatować co znaczyła ta wypowiedź, należy uznać, że była zachętą do spożywania piwa, mającego ogólnie korzystny wpływ na funkcjonowanie organizmu [9].

Specyficzną cechą winą miało być to, że „mnoży krew bardziej niż inne potrawy i napoje”. [9] Oznacza to, że krzepi ono człowieka osłabionego i korzystnie wpływa na układ krwionośny. Hildegarda pisała również, że „wino leczy i cieszy człowieka swoim dobrym ciepłem u dużą mocą” [9]. Nie jest to zachęta do spożywania mocniejszego wina a wskazówka dotycząca tego, że powoduje ono wzmocnienie organizmu.

Hildegarda zalecała wytwarzanie i spożywanie opartych na mocnym alkoholu nalewek. Traktowała je jednak jako medykamenty, a nie normalne pożywienie. Proponowała na przykład nalewkę z owocu borówki czarnej, która jej zdaniem była środkiem pomagającym podczas problemów z układem pokarmowym [8].

Mistyczka podawała także przepisy na wino z dodatkiem różnych ziół. Miały one pomagać na wiele schorzeń, ale przede wszystkim regulować właściwe funkcjonowanie układu pokarmowego. Taki wpływ miało jej zdaniem wino zaprawione korzeniem goryczki żółtej lub piołunem. To drugie miało także działać wzmacniająco na organy wewnętrzne, szczególnie układ krążenia, nerki, płuca i oczy. Wino zaprawione bukwicą zwyczajną miało natomiast pomagać podczas zaburzeń menstruacyjnych. Hildegarda zachwalała także lecznicze właściwości wina wykonanego z innych owoców niż winogrona. Jako przykład można tu podać wino z czarnego bzu, które jej zdaniem bardzo korzystnie wpływało na układ pokarmowy i krwionośny lub wino z morwy oddziałujące korzystnie na wątrobę [8-9].

² Dosłownie krople, jest często tłumaczone jako artretyzm, objawy opisywane przez Hildegardę nie pokrywają się jednak z wywoływanymi przez tę chorobę („bowiem [u ludzi] o miękkim ciele, wskutek nadmiernego picia, drzemiące w nich złe soki niespodziewanie atakują jeden z ich członków i niszczą go jak ogniste pociski i jak wielkie i nagłe powodzie, które niekiedy burzą młyny i inne sąsiednie budynki. (...) niszczą niektóre członki, inne zaś czynią bezużytecznymi i nawet martwymi”). Na podstawie opisu można wnioskować, że Hildegarda miała na myśli ostry stan zapalny.

Wino samo w sobie miało mieć szczególne właściwości lecznicze. Hildegarda opisała wiele leków, których składnikiem był ten właśnie trunek. Mistyczka uważała, że może być pomocny w leczeniu chorób narządów zmysłów, układu oddechowego, pokarmowego i krwionośnego, ale także zaburzeń umysłowych [9]. Współcześnie większości z wymienionych przez Hildegardę chorób nie leczono by winem, wskazówki przez nią dane świadczą o uznaniu tego trunku za posiadający wybitne właściwości i ogromny wpływ na organizm ludzki.

Hildegarda zalecała także stosowanie samego soku z krzaków winogrona. Substancja wypływająca po nacięciu krzaków była polecana przez Hildegardę jako lek na zaburzenia widzenia. Uważała także, że należy leczyć nimi bóle uszu i głowy [9-11].

Zdaniem więc Hildegardy, aby napoje alkoholowe miały korzystny wpływ na zdrowie, należy przede wszystkim zachować umiar w ich spożywaniu. Kolejną generalną radą, która wynika z jej pism jest picie zasadniczo słabszych alkoholi: piwa i wina, alkohole mocniejsze powinny być natomiast traktowane jako medykamenty, a nie normalna część diety.

4. Wpływ negatywny

Podstawowym zaleceniem Hildegardy związanym ze spożywaniem alkoholu jest korzystanie z niego z umiarem. Autorka opisała swoje obserwacje dotyczące osób nadużywających alkoholu i wskazała, że pierwszym podstawowym skutkiem nieumiarkowania jest upicie się. Hildegarda napisała o człowieku pijanym, że „bez wstydu wydobywa z siebie haniebne i złe słowa, bowiem ma on wtedy rozum bardziej szalony i nieokiełznany niż prawe usposobienie, jako że jego rozsądek jest stłumiony i wygasły” [9]. Mistyczka opisywała także długofalowe skutki nadużywania alkoholu, który może prowadzić do uzależnienia, pogorszenia sytuacji ekonomicznej, upośledzenia relacji społecznych i spowodować wiele innych chorób [8-9].

Mistyczka zauważyła, że nadmierne stosowanie alkoholu negatywnie wpływa na układ krążenia, co wiąże się z tym, że krew „przybiera woskowy kolor i przyjmuje pewną gęstość” [9]. Hildegarda uważa, że alkohol spożywany bez umiaru może powodować stany chorobowe, takie jak trąd, zaburzenia psychiczne, stany gorączkowe i chorobę *gutta*.

Hildegarda zalecała stosowania chmielu do przyprawiania napojów w celu zwiększenia ich trwałości. Nie wypowiadała się jednak pozytywnie o jego działaniu na człowieka, i uważała, że „wzmaga w nim melancholię i zasmuca serce (...) wpędza go w smutek i przygnębienie” [10]. Ze względu na to zalecała osobom podatnym na depresję spożywać raczej wino niż piwo, do którego dodaje się chmiel, gdyż może ono niekorzystnie oddziaływać na jego stan psychiczny [10-11].

Co do spożywania wina Hildegarda zawarła rady, który miały zminimalizować jego szkodliwy wpływ na człowieka. Zalecała by spożywać je rozcieńczone z wodą lub razem z zanurzonym chlebem. Rady de dotyczyły przede wszystkim wina „słabego i mocnego”. Spożywane samodzielnie miało szkodzić człowiekowi, jego zdrowiu i „napępiać go pożądliwością”. Mniejsze negatywne działanie miało wspomniane przez Hildegardę *hunonicum vinum*. Fraza ta mogła oznaczać starszą odmianę winorośli *heunisch* [9].

Autorka radziła powstrzymywanie się od spożywania mocnych alkoholi, zwłaszcza przez osoby młode i pracujące umysłowo. Pisała, że jeżeli ktoś wykonuje prace fizyczne może czasami spożywać mocny alkohol w małych ilościach, jeżeli jednak ktoś piłby ją zbyt często powoduje uzależnienie i opisane wyżej negatywne skutki. Twierdziła także, że „Wódka zgoła w żadnej chorobie nie służy, bo zaognienie albo sprawia, albo je utrzymuje, z oliwą lub z pieprzem zażywana żołądek nieznacznie truje i z wolna gubi” [8].

5. Podsumowanie – konfrontacja ze współczesną wiedzą

Rozważając wyliczone przez Hildegardę następstwa spożywania alkoholu, należy stwierdzić, że skutki, które on wywołuje są w dużej mierze zależne od ilości i jakości zżywanego etanolu. Jak pisała Święta: „Wino i piwo miarodajnie użyte nie szkodzi dorosłym, mimo to bez tych trunków można żyć zadowolająco i doczekać późnej starości. Wódka to wymysł samego diabła i nazwa jej, w każdej przykładnie żyjącej rodzinie, nie powinna być nawet znana (...). Wódka zgoła w żadnej chorobie nie służy (...). Kto wiele pracuje, temu wódka miernie używana i to tylko czasami, nie szkodzi” [8]. Do podobnych wniosków dochodzą również współcześni badacze, stwierdzając zasadniczo, że dla osób, które spożywają więcej niż 4 standardowe jednostki alkoholu ma on zdecydowanie negatywny wpływ na stan zdrowia. Osoby pijące umiarkowanie, czyli spożywające 2-3 porcje standardowe żyją trochę dłużej niż osoby niepijące i a czas i komfort ich życia jest znacznie lepszy niż u osób pijących duże ilości alkoholu. Badania pokazują także, o czym Hildegarda i jej współcześni nie wiedzieli, że spożywanie alkoholu w umiarkowanej ilości zmniejsza prawdopodobieństwo chorób serca, przede wszystkim choroby wieńcowej, a także chorób nowotworowych. Spożywanie niewielkich ilości słabych alkoholi wpływa także korzystnie na pracę układu pokarmowego (o czym Hildegarda także pisała) i przyczynia się do zachowania dobrego stanu zdrowia przez dłuższy czas [12-15].

Reasumując należy stwierdzić, że wpływ alkoholu na zdrowie człowieka, zarówno krótkoterminowy, jak i długotrwały jest zależny od ilości spożywanego alkoholu i sposobu jego picia. Zasadniczo spożywanie go z zachowaniem umiaru (do 3 standardowych jednostek alkoholu dziennie) powinno wpłynąć na poprawę stanu zdrowia, zwiększenie satysfakcji z życia, a także jego przedłużenie. Może się jednak okazać, że ta ogólna zasada nie sprawdzi się w sytuacji konkretnej osoby. Wiąże się to z indywidualnymi uwarunkowaniami, a także okolicznościami i sposobami spożywania alkoholu. Pity w niewłaściwych sytuacjach może prowadzić do patologii społecznych, złamania porządku prawnego, a także poważnego zaburzenia ról społecznych i życiowych danej osoby, a jak pisała św. Hildegarda „[wódka] co dzień zaś używana i gospodarstwu, i zdrowiu zaszkodzi” [8].

Pisma świętej Hildegardy z Bingen stanowią doskonałą podstawę do prowadzenia dalszych badań nad historią nauk medycznych, zwłaszcza w okresie średniowiecza. Przeanalizowanie całości przyrodniczego dzieła Mistyczki stanowić może inicjatywę interdyscyplinarną znacznych rozmiarów a pole do dalszych badań jest niezwykle szerokie.

Literatura:

1. Zbiciak J., *Hildegarda z Bingen*, [w:] Walkusz J., Janeczek S., Wielgus S., Fita S., Misiurek J., Rusecki M., Stępień A., Weiss A. (red.), *Encyklopedia Katolicka*, t. 6, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1993, kol. 878-879.
2. http://en.radiovaticana.va/storico/2012/05/10/decrees_from_the_congregation_for_the_causes_of_saints/en1-586759 [dostęp 25.03.2019].
3. Strzelczyk J., *Iroszkoci w kulturze średniowiecznej Europy*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2008, s. 95-130.
4. Kumor B., *Wczesne średniowiecze chrześcijańskie*, Katolicki Uniwersytet Lubelski, Lublin 1973, s. 24-25.
5. Rum L., *Ilustrowany leksykon piwa*, Wydawnictwo Kurpisz, Poznań 2005, s. 7-10.
6. Dębińska M., *Konsumpcja żywnościowa w Polsce średniowiecznej*, Zakład Narodowy imienia Ossolińskich – Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław 1963, s. 144-145.
7. Ja'kūb I.I., *Relacja Ibrāhīma Ibn Ja'kūba z podróży do krajów słowiańskich w przekazie Al-Bekrīego*, T. Kowalski (oprac.), Skład Główny w Księgarniach Gebethnera i Wolfa, Kraków 1946.
8. Hildegarda, *Przyrodolecznictwo*, Czeakański M. (oprac.), Wydawnictwo „M”, Kraków 2003.
9. Hildegarda, *O przyczynach i leczeniu chorób. Causae et Curae*, Kunstverlag B. (oprac.), Panek E. (tłum.), Polskie Centrum św. Hildegardy, Legnica 2014.
10. Hildegarda, *Uzdrowiające dzieło stworzenia – naturalna siła oddziaływania rzeczy. Physica*, Kunstverlag B. (oprac.), Panek E. (tłum.), Polskie Centrum św. Hildegardy, Legnica 2014.
11. Czeakański M., *Ziola św. Hildegardy*, Wydawnictwo „M”, Kraków 2003.
12. Boffetta P., Garfinkel L., *Alcohol drinking and mortality among men enrolled in an American Cancer Society prospective study*, *Epidemiology* 5, 1990, s. 342-348.
13. De Labry L.O., Glynn R.J., Levenson M.R., Hermos J.A., LoCastro J.S., *Alcohol consumption and mortality in an American male population: Recovering the U-shaped curve-findings from the normative aging study*, *Journal of Studies on Alcohol* 53, 1992, s. 25-32.
14. Mashberg A., Boffeta P., Winkleman R., Garfinkel L., *Tobacco smoking, alcohol drinking and cancer of the oral cavity and oropharynx among U.S. veterans*, *Cancer* 72, 1993, s. 1369-1375.
15. Dufour M.C., Archer L., Gordis E., *Alcohol and the elderly*, *Clinics in Geriatric Medicine* 8, 1992, s. 127-141.

Zdrowotny wymiar spożywania alkoholu w pismach świętej Hildegardy z Bingen

Streszczenie

Wkład świętej Hildegardy, ogłoszonej w 2012 r. doktorem Kościoła, w historię teologii jest oczywisty. Należy jednak zwracać uwagę na to, że Mistyczka z Bingen zmieniła spojrzenie sobie współczesnych także na inne dziedziny nauki. Jej wpływ na wiedzę medyczną w późnym średniowieczu był znaczny a jej dzieła, tłumaczone na szerszą skalę na język polski dopiero w XX w., wymagają większego poznania i zgłębienia. Przedstawiona praca stanowi analizę opracowań św. Hildegardy i zawiera porównanie ich z wynikami współczesnych badań z zakresu medycyny. Należy zauważyć, że wnioski, które wyciągnęła Mistyczka są w znacznej mierze zbieżne z wynikami dwudziestowiecznych prac. Powyższe opracowanie wpisuje się w interdyscyplinarne badania nad twórczością Hildegardy i upowszechnianie jej twórczości szerszemu gronu odbiorców.

Słowa kluczowe: medycyna średniowieczna, medycyna naturalna, przyrodolecznictwo

Dimension of alcohol consumption on health in the writings of St. Hildegard of Bingen

Abstract

The contribution of Saint Hildegard, proclaimed in 2012 the Doctor of the Church, to the history of theology is obvious. However, it should be noted that the mystic from Bingen also changed a perspective of her contemporaries also on other areas of science. Her influence on medical knowledge in the late Middle Ages was significant and her writings, translated on a larger scale into Polish in the twentieth century, require more knowledge and deepening. The presented text is an analysis of the studies of St. Hildegard and contains a comparison with the results of modern medical research. It should be noticed that the conclusions drawn by the Mystic are largely consistent with the results of twentieth-century researches. The above study is a part of interdisciplinary research on the works of Hildegard and dissemination of her creation to a wider audience.

Keywords: medieval medicine, natural medicine, physiotherapy

Umiejętność rozumienia wybranych klas partykuł oraz posługiwania się nimi przez 5- i 6-letnie dzieci.

Analiza badań własnych

1. Wprowadzenie

Partykuły, które według J. Wajszczuk wchodzą w skład operatorów metatekstowych [1], są wyrażeniami często wykorzystywanymi przez użytkowników języka, ponieważ dzięki nim osoba mówiąca może przekazać instrukcję odbiorcy, aby ten właściwie odczytał kierowany do niego komunikat. Jednak czy dzieci 5- i 6-letnie, które według periodyzacji L. Kaczmarka [2] są jeszcze na etapie rozwoju mowy, rozumieją już takie wyrażenia? Czy posługują się nimi w mowie spontanicznej? W niniejszym tekście podjęto próbę odpowiedzi na te pytania na podstawie analizy materiału zebranego podczas badań własnych.

2. Partykuły – przegląd literatury

W artykule przyjęte zostało rozumienie terminu *partykuła* pochodzące ze *Słownika gniazdowego partykuł polskich*:

Partykuła to operator metatekstowy [...]: (1) otwierający jedną pozycję dla rematu wypowiedzenia, nienacechowaną gramatycznie [...] ani semantycznie [...], (2) współwystępujący (konkurujący) z wyrażeniami wypełniającymi tę pozycję, ale niewchodzący z nimi w zależność syntaktyczną, (3) niewchodzący samodzielnie na pozycje otwierane przez jednostki innych klas gramatycznych, (4) komentujący remat wypowiedzenia [3].

Warto dodać, że wspomniany słownik jest dotychczas jedynym tak szerokim opracowaniem partykuł. Badania nad partykułami rozpoczęły się jednak znacznie wcześniej. Pierwszym uczonym, który miał wpływ na postrzeganie dzisiejszych partykuł, był Z. Klemensiewicz. Mimo że w swej pracy z 1937 roku nie używał on jeszcze terminu *partykuła*, to wskazał, iż wyraz z tej grupy nie jest składnikiem wypowiedzenia, ponieważ nie jest „znakiem językowym jednego przedstawienia ustosunkowanego do innych przedstawień z postawy mówiącego” [4], nie wchodzi również w stosunek syntaktyczny ze składnikiem wypowiedzenia [4]. Tezę zaproponowaną przez Z. Klemensiewicza rozwinęli A. Mirowicz i H. Misz. A. Mirowicz w swej pracy z 1956 roku wyróżnił trzy klasy partykuł: modalne, koniektywne i ekspresywno-emfatyczne [5], zaś H. Misz: intensyfikatory, funktery utożsamiające oraz funktery porównujące, zajął się również opisem *dotatkowych wyznaczników intelektualnych* [6]. Ponadto H. Misz wykazał, że partykuły zmieniają treść wypowiedzenia w zależności od tego, z którym

¹ mariolasymonides@gmail.com, Instytut Polonistyki Stosowanej, Wydział Polonistyki, Uniwersytet Warszawski, www.uw.edu.pl.

składnikiem się łączą; że nie są one syntaktemami oraz że pełnią funkcję rematyzującą składnik, z którym współwystępują [7].

Istotny wpływ na badania nad partykułami miały liczne propozycje klasyfikacji składniowych leksemów polskich, np. klasyfikacja gramatyczna Z. Saloniego, w której autor wyłonił klasę partykuło-przysłówek [8]. Lata 80. przyniosły między innymi klasyfikację R. Laskowskiego [9], który wyróżnił klasę modalizatorów, oraz M. Grochowskiego [10], który wskazał na występowanie klasy partykuł. W swojej późniejszej pracy M. Grochowski zaproponował podział partykuł na dwie klasy: partykuły właściwe oraz niewłaściwe [11]. Przełom w badaniach nastąpił dzięki koncepcji motywowanego semantycznie podziału syntaktycznego leksemów J. Wajszczuk [1, 12]. Koncepcja ta powstała w oparciu o teorię jednostek języka i struktury tematyczno-rematycznej A. Bogusławskiego [13-14] oraz teorii metatekstu A. Wierzbickiej [15]. Autorzy *Słownika gniazdowego partykuł polskich* skorzystali z teorii i podziału zaproponowanego przez J. Wajszczuk. Układając artykuły hasłowe w sposób gniazdowy, pokazali zależności na poziomie semantycznym w jednej klasie gramatycznej wyrażen. W ten sposób wyłonił: partykuły epistemiczne, partykuły komentujące mówienie, partykuły konkluzywne, partykuły porównywania oraz partykuły uzupełniania.

Partykuły są nadal przedmiotem zainteresowania badaczy, por. np. A. Kisiel [16-17], M. Grochowskiego [18-19] czy K. Kleszczowej [20]. W wymienionych wyżej publikacjach odnaleźć można opisy właściwości konkretnych jednostek leksykalnych, nie zawierają one jednak informacji na temat umiejętności posługiwania się partykułami przez dzieci. Nie ma ich także w opracowaniach poświęconych rozwojowi mowy dziecka, i to zarówno w tych starszych, które powstały, zanim jeszcze rozwinął się nurt badań nad metatekstem, np. L. Kaczmarka [2], P. Smoczyńskiego [21], jak i w nowszych, których autorzy mieli już możliwość zapoznania się z tymi badaniami, np. J. Porayskiego-Pomsty [22-23]. Publikacja P. Smoczyńskiego zawiera jedynie wzmiankę, iż u dzieci na przełomie pierwszego i drugiego roku życia w zakresie słownika dostrzec można „trwałe przyswojenie wyrazów o funkcji ekspresyjno-impresyjnej (wykrzykniki, partykuły, wołacze, rozkazniki)” [21], np. „ta ,tak’ – dla zaznaczenia zgody, często z ruchem głowy” [21]. Podobną adnotację można znaleźć w pracy M. Zarębiny [24]. Odnotowała ona w mowie Hani partykułę *nie* (1;5;8;), a także *czy*, *-no*, *-że*, *by*, które pojawiły w drugim roku. W przyjętym jednak przeze mnie rozumieniu terminu partykuła za SGPP partykułami nie są:

[...] wyrazy i morfemy figurujące na listach „partykuł” w gramatykach szkolnych, a więc np. niech, niechaj, niechby, no, tak, li, czy, czyż, czyżby, by, oby, nie, że. Tworzą one zbiór heterogeniczny, odznaczają się różnym stopniem samodzielności wyrazowej i wypowiedzeniowej, operują na różnych poziomach funkcjonalnych – od części wyrazu, np. *by*, do wypowiedzenia, np. *tak*, owszem [3].

Dotychczas badań nad zagadnieniem przyswajania przez dzieci warstwy wyrażen służących do komentowania czy odnoszenia się do własnej wypowiedzi jeszcze nie prowadzono, a jest to niezmiernie istotny element, chociażby w kształtowaniu się umiejętności dyskursywnych. Dlatego problem przyswajania partykuł przez dzieci znajdujące się w okresie rozwoju mowy, a także sposób posługiwania się tymi wyrażeniami przez niedorośli użytkowników języka polskiego, został poruszony w niniejszym artykule.

3. Metodologia badań

Ze względu na brak narzędzia diagnostycznego konieczne okazało się zaprojektowanie odpowiednich prób oraz kwestionariusza badawczego. Badanie to składało się z trzech części: wywiadu przeprowadzanego z rodzicem/opiekunem dziecka, rozmowy z dzieckiem i zabawy pacynkami oraz kwestionariusza do badania rozumienia znaczenia partykuł. Wywiad z rodzicem/opiekunem przeprowadzany był w celu uzyskania informacji na temat rozwoju psychoruchowego i rozwoju mowy dziecka. Odnotowane zostały również informacje na temat najbliższego otoczenia dziecka oraz jego wpływu na dziecko. Następną część badania to rozmowa z dzieckiem, prowadzona według określonego scenariusza, ale z zachowaniem swobody wypowiedzi. Prowadzona była na tematy bliskie dziecku, tzn. dotyczące życia codziennego, zainteresowań i form spędzania czasu wolnego, dzięki czemu dziecko miało możliwość budowania dłuższych wypowiedzi (dziecko posiadało w danej sferze doświadczenia, którymi mogło się podzielić). Osoba prowadząca badanie dążyła do uzyskania jak największej liczby wypowiedzi dzieci poprzez formułowanie pytań otwartych i zachęcanie do wypowiedzenia się. Wielokrotnie podejmowane były także tematy zainicjowane przez dziecko w celu stworzenia jak najbardziej naturalnej i interaktywnej sytuacji. Również zabawa pacynkami miała na celu zmotywowanie dziecka do swobodnego wypowiadania się. Z zebranego w ten sposób materiału językowego wyłonione zostały wypowiedzi zawierające wybrane partykuły, które kolejno zostały poddawane analizie. W ostatniej części badania wykorzystywany był kwestionariusz własny, który składa się z trzech zadań opartych na zdaniach zawierających wybrane partykuły. Każde zadanie poprzedzone było instruktażowym wykonaniem próby przez osobę prowadzącą badanie, aby wykluczyć prawdopodobieństwo niezrozumienia polecenia przez dziecko. Przy wyborze partykuł do kwestionariusza kierowano się przede wszystkim dwoma kryteriami:

1. występowaniem w „Słowniku gniazdowym partykuł polskich”,
2. wysoką frekwencją w wypowiedziach dzieci i dorosłych.

Wyniki badań pilotażowych, analizy wypowiedzi dziecięcych dostępnych w korpusach SPOKES i CHILDES oraz wyniki analizy wypowiedzi osób dorosłych [25] wskazały, iż najczęściej posługiwano się partykułami epistemicznymi, np. *może, pewnie, chyba* oraz partykułami porównywania, np. *na przykład, jeszcze, też*. Rzadziej niż wyżej wspomniane występowały partykuły komentujące mówienie (*po prostu, właśnie, raczej*) oraz partykuły konkluzywne (*przecież, więc, czyli*), natomiast partykuły uzupełnienia (*co więcej, poza tym, tym bardziej*) pojawiały się w wypowiedziach jedynie sporadycznie. Spostrzeżenia te są zbieżne z frekwencją partykuł w Narodowym Korpusie Języka Polskiego.

Zważywszy na zebrane informacje, zdecydowano w kwestionariuszu zawrzeć partykuły epistemiczne, porównywania oraz komentujące mówienie. Badanie nie obejmowało partykuł uzupełnienia, ponieważ z wyników badań pilotażowych wnioskować można, iż dzieci w danym wieku nie posługują się jeszcze tą klasą wyrażen. Z badania wyłączono także partykuły konkluzywne, gdyż są one ośrodkiem zdań złożonych, mają własności charakterystyczne dla spójników. Dokonując wyboru jednostek leksykalnych poza wymienionymi kryteriami, uwzględniono także listy wyrażen metatekstowych, które odnotowane zostały z wypowiedzi dziecięcych. Celem zadań

zawartych w kwestionariuszu było sprawdzenie, czy dzieci rozumieją użycie danych partykuł w konkretnej sytuacji; czy wybierają zdania losowo, intuicyjnie czy też jednak ich wybory oparte są już na rozumieniu znaczenia podanych zdań.

Badania, przeprowadzone za pomocą autorskich narzędzi, objęły dwudziestoosobową grupę, w skład której wchodziły prawidłowo rozwijające się pięcio- i sześciolatnie dzieci.

Tabela 1. Grupa dzieci objęta badaniem

Dzieci 5-letnie		Dzieci 6-letnie	
Dziewczynki	Chłopcy	Dziewczynki	Chłopcy
D 5;0	C 5;5	D 6;0	C 6;0
D 5;6	C 5;6	D 6;1	C 6;2
D 5;8	C 5;10	D 6;3	C 6;4
D 5;9		D 6;5	C 6;7
		D 6;6	C 6;11
		D 6;7	
		D 6;9	
		D 6;10	

Źródło: Opracowanie własne

Średnia wieku w grupie dzieci młodszych wyniosła 5 lat i 6 miesięcy, natomiast dzieci starszych 6 lat i 5 miesięcy. Wszystkie dzieci objęte badaniem wychowywały się w pełnych rodzinach i uczęszczały do przedszkola. Rodzice zadeklarowali, iż poświęcają średnio 2,5 godziny dziennie na rozmowę i zabawę z dzieckiem oraz przez około 30 minut czytają dzieciom książki. Ponadto większość dzieci codziennie lub prawie codziennie ogląda przez około godzinę filmy/bajki, a połowa osób sięga także na około 30 minut po gry komputerowe/gry na telefonie. Analiza zebranego podczas badania materiału językowego pozwoliła odpowiedzieć na zadane we wstępnej części artykułu pytania. Docelowo jednak zaprojektowanym narzędziem zostanie przebadana setka dzieci w wieku 4-7 lat.

4. Analiza materiału

Każde dziecko przez około 15 minut rozmawiało oraz bawiło się pacynkami z osobą prowadzącą badanie. Cały przebieg rozmowy został zarejestrowany na dyktafonie cyfrowym, dzięki czemu możliwe było późniejsze przeanalizowanie nagrań mowy dzieci i sprawdzenie, jakimi partykułami badane dzieci się posługują. Mimo tego, że partykuły są trudnymi do opanowania wyrazami, ponieważ wymagają od użytkownika języka pewnej wiedzy metatekstowej, to jednak dzieci objęte badaniem dość często po nie sięgały. Pięciolatki partykułami posłużyły się łącznie 219 razy, natomiast sześciolatki – 383 razy. Wyrażenia te najliczniej pojawiły się w mowie dziewczynek: D 6;10 (51 razy), D 5;8 (50 razy) oraz D 6;0 (46 razy), najrzadziej zaś w mowie chłopców: C 6;0 (7 razy), C 6;4 (8) i C 6;7 (11 razy). Nie oznacza to jednak, że dziewczynki czę-

ściej używają partykuł. W mowie C 6;2 odnotowano 36 użyc partykuł, C 6;11 – 30, a C 5;6 – 29.

Zgodnie z wynikami badań pilotażowych oraz analizy wypowiedzi dziecięcych dostępnych w korpusach SPOKES i CHILDES, dzieci pięcio- i sześciolatnie w swoich wypowiedziach najczęściej wykorzystywały partykuły porównywania, partykuły epistemiczne, a także partykuły komentujące mówienie.

Tabela 2. Najczęściej występujące partykuły w mowie dzieci objętych badaniem

Dzieci 5-letnie		Dzieci 6-letnie	
Partykuła	Liczba wystąpień	Partykuła	Liczba wystąpień
jeszcze	82	jeszcze	99
na przykład	32	chyba	47
chyba	17	też	35
też	13	na przykład	28
tylko	12	tylko	27
może	11	może	26
właśnie	9	na pewno	15

Źródło: Opracowanie własne

Najczęściej stosowaną przez dzieci – zarówno pięcioletnie, jak i sześciolatnie – okazała się partykuła *jeszcze*. Jest to partykuła porównywania (analogii), która służy „komentowaniu tego, co zostało wybrane dla mówienia o pewnym innym obiekcie, jako podsuwającego myśl o innym, pod wskazanym względem podobnych sprawach” [3]. Otwiera ona pozycję dla nazw przedmiotów i stanów rzeczy, zaimków wielu klas oraz operatorów kwantyfikacji numerycznej [3], co dostrzec można w wypowiedziach dzieci:

- D 5;0: „I ja mam taką jeszcze grę na tablecie!”
- D 5;8: „I Elza to ma taką, taką niebieską, piękną sukienkę. I jeszcze ona ma takie no żółty jasne włosy. I jeszcze ma niebieskie oczy i, no i jeszcze ma takie rękawy bardzo jasnyniebieskie”.
- C 5;10: „Można się walić śnieżkami, zrobić bałwana i jeszcze jechać sankami”.
- C 6;4: „Truskawki... Jeszcze maliny, gruszki, jabłuszka, borówki, wiśnie, czereśnie”.
- C 6;7: „Zuzie jedną tylko i jeszcze kogoś... Jeszcze Maćka i Nikodema i tyle”.
- D 6;7: „Jeszcze mata do tańczenia może być”.

Dość często pojawiała się także wyrażenie *na przykład* – jest to również partykuła porównywania, jednak należąca do klasy partykuł egzemplifikacji. Oto jak wykorzystywały owe wyrażenie dzieci w czasie rozmowy:

- C 5;6: „[Wiesz co to jest udawanie?] Tak, no że na przykład jest ktoś rycerzem a tak naprawdę to nie jest”.
- D 5;6: „Się bawimy na przykład w turka, języka, malarza i jeszcze w liska”.
- C 6;2: [I co tam się robi?] „Na przykład takie rzeczy układa”.

• D 6;0: „Na innych lekcjach to uczyliśmy się na przykład o porozumiewaniu się, czy nawet z Dżipim się tego uczyliśmy, z taką zabawką na rękę”.

• Najliczniej występująca partykuła epistemiczna – czyli jednostka, która jest związana ze „świadomością własnego (i często cudzego) stanu wiedzy” [3] – to *chyba*. Ten operator metatekstowy znajduje się w klasie partykuł niewykluczających. Dzieci objęte badaniem wielokrotnie podczas rozmowy zaznaczały niepewność swoich stwierdzeń poprzez użycie partykuły *chyba*:

• D 5;8: „[Kim chciałabyś zostać w przyszłości? (...)] Nie, ja chyba już wiem, to samo co mama – dziergać na sznurku”.

• D 5;9: „Na obiad to ja lubię... Sama nie wiem co, ale chyba schabowy z ziemniakami i surówką”.

• C 6;2: „Na deser były chyba gruszki. Tak, na deser były gruszki”.

• D 6;9: „Najbardziej to chyba lubi czekolady, na drugim miejscu wanilię, a później chyba truskawkę”.

W tabeli zawierającej najczęściej występujące w mowie dzieci partykuły odnotowano jedynie jedną partykułę komentującą mówienie. Mowa tu o *właśnie*, czyli partykule precyzującej, która otwiera pozycję dla wyrażen nazywających stany rzeczy lub przedmiot wyznaczony przez osobę mówiącą, np.:

• C 5;5: „Tego jeża dostałem od taty właśnie”.

• D 5;8: [Elza ma chyba taką ładną fryzurę, tak?] „Ma właśnie warkocz”.

• D 6;10: [Jakie ciasta?] „Różne, na przykład teraz mama chce upiec sernik i taki, taki placek właśnie, taki jakby z takim lukrem, z różnymi tymi”.

W mowie dzieci zauważono także sekundarne użycie wyrażenia *właśnie* – jako replika w prawostronnym kontekście wypowiedzenia, np.:

• D 5;6: [Już w niektórych częściach Polski śnieg spadł]. „Właśnie! Bo w Wola Parku jest, będzie lodowisko, jest już lodowisko z prawdziwym śniegiem”.

• D 6;9: [To trzeba by za granicę pojechać, nie?] „No właśnie. Bo ja mam mapę Polski i tam są akurat zwierzaki, ale kontynenty też są”.

Dzieci posługiwały się także innymi partykułami komentującymi mówienie, jak chociażby *po prostu* (D 5;6: [Maszerowałaś jak żołnierz?] „Nie. Po prostu tak maszerowaliśmy i tak przemienialiśmy ręce i nogi”, C 6;11: „A czasami czytam książki, to tak bardzo często. A czasami po prostu się bawię lego”), *jakby* (C 5;10: [W golfa? A wytłumaczysz mi jak się gra w golfa?]. „Tak. Masz taką jakby laskę i jest kółko daleko i musisz te kółko wstrzelić i coraz bliżej będzie. Bliżej, bliżej aż tak do zawodnika”, D 6;10: „Hatchimals ptak to jest taki ruchomy jakby zwierzak i nim trzeba się opiekować i tak”, *niby* (C 6;11: [Cwaniaczek? A o co tam w niej chodzi?]. „Że, że niby ten ma rodziców i brata, którego nie lubi”).

Poza partykułami ze wspomnianych trzech grup, czyli porównywania, epistemicznej i komentującej mówienie, dostrzeżono również wyrażenia takie jak na przykład: *czyli* (D 6;7: Ja jeszcze mam lalki Barbie, które są w moim w pokoju takim, czyli w bawialni, gdzie mam dużo zabawek”), *więc* (C 6;2: „Czasami zdarzyło się tak, że zostawałem na kilka dni... Był plac zabaw blisko i było blisko morze, więc mogliśmy sobie chodzić”), *przecież* (D 5;6: „Czekoladę może mu kupimy, bo on lubi przecież czekoladę”). Należą one do grupy partykuł konkluzywnych. *Czyli* to partykuła ekwiwalencji. Nadawca korzysta z wyrażenia *czyli*, próbując coś wytłumaczyć, opowie-

dzieć o czymś pod innym względem. Partykułę więc nadawca używa, aby wskazać, iż z tego o czym mówił wynika kolejna rzecz. Natomiast partykuła uzasadniająca *przebież* jest pewnym wykładnikiem wnioskowania. W mowie dzieci objętych badaniem nie odnaleziono żadnej partykuły uzupełniania.

Przytoczone powyżej przykłady ilustrują, w jaki sposób dzieci pięcio- i sześciolletnie posługują się konkretnymi operatorami metatekstowymi w mowie spontanicznej. Choć zasób stosowanych przez nie partykuł nie jest jeszcze tak różnorodny jak w przypadku mowy osoby dorosłej, co jest rzeczą naturalną, ponieważ dzieci te są na etapie rozwoju mowy, to zauważyć można, że posługują się one tymi leksemami w poprawny sposób. Jednak, czy umiejętności posługiwania się partykułami towarzyszy umiejętność ich rozumienia? Czy dzieci używają tych wyrażen w sposób świadomy? W zebranych materiale językowym, w skład który wchodziło ponad sześćset użyć partykuł dostrzeżono nieliczne błędy, np. D 5;9: [A kim jest jego sąsiad?] „To pewnie Zuzią na pewno”. Błąd ten nie był wynikiem namysłu, ponieważ dziewczynka na pytanie odpowiedziała stanowczym, pewnym tonem. Błąd wynikał raczej z niewłaściwego rozumienia partykuły *pewnie*, co potwierdziło się podczas badania kwestionariuszowego. Ponad połowa dzieci słysząc zdanie „Ania pewnie jest głodna” myliła partykułę hipotetyczną *pewnie* z pewnością *na pewno* tłumacząc, że wiemy, iż ona „[...] na pewno jest głodna. Na sto procent” – C 5;6. Trudności z rozumieniem wyłoniły się także przy partykułach częściej stosowanych przez dzieci w mowie spontanicznej. Ponad połowa pięcioletków nieprawidłowo wyjaśniła zdanie „Może Janek jutro wyjedzie”, twierdząc, że gdy jakaś osoba wypowiada takie zdanie, to wie na pewno, że Janek „wyjedzie tak naprawdę” – D 5;9. Lepiej wypadły tutaj dzieci starsze, ponieważ aż dziewięcioro sześciolatek podało prawidłową odpowiedź. Niejednokrotnie zdarzało się tak, iż dzieci mając do wyboru dwa zdania różniące się jedynie partykułą potrafiły wskazać zdanie, które pasowało do nakreślonego wcześniej kontekstu sytuacyjnego, jednak nie były w stanie go wytłumaczyć. Osoba prowadząca badanie zadawała wtedy pytania pomocnicze, w celu naprowadzenia dziecka. W jaki sposób dzieci radziły sobie podczas kwestionariuszowej części badania obrazuje przykład z zadania, gdzie prezentowany był dzieciom obrazek ilustrujący spotkanie rodzinne. Słyszały one wtedy komentarz: „Zobacz! Cała rodzina przyszła” oraz zdania do wyboru: „Nawet dziadek przyszedł”/„Tylko dziadek przyszedł”. Po dokonaniu wyboru, w celu zweryfikowania wiedzy dziecka oraz wykluczenia możliwości wyboru przypadkowych odpowiedzi (zgadywania) osoba prowadząca badanie prosiła dziecko o wytłumaczenie wybranych przez nie zdań kładąc nacisk na użytą partykułę, np. „Co to znaczy, że *Nawet* dziadek przyszedł?”. Aż szesnaście osób wskazało zdanie z partykułą *nawet*, jednak tylko połowa z nich była w stanie owe użycie partykuły w zdaniu jakoś wyjaśnić, np. C 5;10: „Nawet dziadek, bo w ogóle przyszedł”, C 6;11: „Że do całej rodziny przyszedł dziadek, a nawet dziadek jak i babcia. I że on czasem przychodzi, a teraz przyszedł”. Próby wyjaśniania zdania z *nawet* często opierały się jedynie na porównaniu wyrażenia *nawet* z *tylko* (D 6;3: „Bo przyszedł z kimś”. C 6;7: „Że nie tylko dziadek”). Partykuła *tylko* prawdopodobnie jest dla tych dzieci łatwiejszą do wytłumaczenia, ponieważ jest im bardziej znana, co wnioskować można z jej częstszego występowania w mowie spontanicznej. Na pytanie „Co to znaczy: *Nawet* dziadek przyszedł?” zdarzały się również odpowiedzi błędne, jak w przypadku chłopca C 6;0:

„To takie coś, że na przykład sam dziadek przyszedł bez babci”. Chłopiec ten nie dostrzegął różnicy znaczeniowej między podanymi partykułami. Ciekawe spostrzeżenia można było poczynić przy okazji analizy odpowiedzi pięcioletków, ponieważ dwójka dzieci słysząc w poleceniu „Tylko dziadek przyszedł” automatycznie to zdanie skomentowała (C 5;5: „Nie tylko”, D 5;6: „Babcia i dziadek!”), jednak nie była w stanie wybrać zdania pasującego do kontekstu sytuacyjnego. Dzieci te w czasie rozmowy używały powyższych partykuł w sposób prawidłowy, a jednak nie potrafiły wskazać odpowiedzi ani wyjaśnić podanych zdań, co nasuwa myśl, iż umiejętność posługiwania się partykułami nie jest jeszcze w pełni oparta na rozumieniu ich znaczenia, nie posługują się zatem tymi wyrażeniami do końca w sposób świadomy.

W omawianym wyżej próbie zadaniowej, mimo iż dzieci miały trudności w wytłumaczeniu znaczenia zdania z partykułą, to większość badanych wskazywała zdanie właściwe. Nie we wszystkich jednak próbach taka zależność miała miejsce. W innym podpunkcie z owego zadania prezentowana była ilustracja, na której dzieci wyrywają sobie misia. Zgodnie ze schematem, dziecko słyszało komentarz do obrazka „Spójrz! Piotrek i Ola się kłócą” oraz zdania „Oboje chcieli właśnie tego misia” / „Oboje chcieli raczej tego misia”. Tylko połowa dzieci wybrała zdanie z partykułą *właśnie*. Nieliczni z tej grupy potrafili podać wyjaśnienie zdania (m.in. D 6;3: „Chcieli tego jednego misia”). Dziewczynka D 6;5 podała znaczenie operatora *właśnie* bazując na swoich doświadczeniach – „Że ja bym chciała mieć ten plecak z sówką, a koleżanka moja też chce, a jest tylko jeden w sklepie no i się kłócimy, to znaczy, że chcemy tylko ten, żaden inny”. Część dzieci skorzystała z pytań pomocniczych, dzięki czemu poprawnie tłumaczyła wybrane zdanie (np. D 6;9: „Że tylko tego chcieli misia razem”), inni natomiast skupiali się na opisie sytuacji, nie podając przy tym wyjaśnienia danego użycia partykuły, np. D 6;0: „Oni się kłócą i chcą przerwać misia”. Obok opisów sytuacji pojawiły się także wyjaśnienia błędne, np. C 5;10: „Właśnie tego misia oznacza, że chcieli dwa”. Wśród dzieci, które nie zwróciły uwagi na kontekst sytuacyjny zarysowany za pomocą ilustracji oraz komentarza osoby prowadzącej badanie i wybrały zdanie „Oboje chcieli raczej tego misia” widoczne były także różnego typu wyjaśnienia. Zaczynając od błędnych wyjaśnień użytej partykuły, np. „*Raczej*, no to że jedno chcą.” – D 6;6, przez opisy sytuacji niewyjaśniające partykuły, np. „Bo oni tutaj ciągną misia za ręce, a misio jest smutny, bo bołą jego ręce.” – D 5;8, po jedną odpowiedź, którą można uznać za poprawną, iż *raczej* to znaczy, „Że może nie chcieli, może chcieli” – C 6;0.

5. Podsumowanie

Wyrażenia metatekstowe – tak naturalne dla każdego użytkownika języka i często wykorzystywane podczas komunikacji – nie są łatwym przedmiotem badań. Pomimo tego w niniejszym artykule podjęto próbę przyjrzenia się partykułom występującym w mowie dzieci. Na podstawie analizy materiału zebranego podczas badań własnych, którymi została objęta dwudziestoosobowa grupa dzieci pięcio- i sześciolletnich, wskazano, iż dzieci te w mowie spontanicznej najczęściej posługują się partykułami porównywania (*jeszcze, też, na przykład, tylko*), partykułami epistemicznymi (*chyba, może, na pewno*) oraz komentującymi mówienie (*właśnie, po prostu*). Dostrzec można było

także partykuły konkluzywne (*czyli, więc, przecież*). Nie odnotowano natomiast żadnej partykuły uzupełniania. Mimo że dzieci najczęściej poprawnie posługiwały się owymi partykułami w mowie spontanicznej, na podstawie czego, można byłoby wnioskować, iż dzieci te znają znaczenie tych wyrażzeń, to jednak podczas kwestionariuszowego badania rozumienia znaczenia wybranych partykuł epistemicznych, porównywania oraz komentujących mówienie, okazało się, że pięcio- i sześciolatki mają z tym jeszcze trudności. Zatem umiejętność posługiwania się owymi partykułami nie jest jeszcze w pełni oparta na rozumieniu ich znaczenia.

Literatura:

1. Wajszczuk J., *O metateksie*, Katedra Lingwistyki Formalnej UW, Warszawa 2005.
2. Kaczmarek L., *Kształtowanie się mowy dziecka*, Poznańskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk, Poznań 1953.
3. Grochowski M., Kisiel A., Żabowska M. (red.), *Słownik gniazdowy partykuł polskich*, PAU, Kraków 2014.
4. Klemensiewicz Z., *Składnia opisowa współczesnej polszczyzny kulturalnej*, PAU, Kraków 1937.
5. Mirowicz A., *Pojęcie modalności gramatycznej a kwestia partykuł*, Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego, 15, 1956, s. 81-92.
6. Misz H., *Opis grup syntaktycznych dzisiejszej polszczyzny pisanej*, Bydgoskie Towarzystwo Naukowe, Bydgoszcz 1967.
7. Misz H., *Studia nad składnią współczesnej polszczyzny pisanej*, UMK, Toruń 1981.
8. Saloni Z., *Klasyfikacja gramatyczne leksemów polskich*, Język Polski, 54, 1974, s. 93-101.
9. Laskowski R., *Podstawowe pojęcia morfologii*, [w:] Grzegorzczkowska R., Laskowski R., Wróbel H. (red.), *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Morfologia*, PWN, Warszawa 1984, s. 9-57.
10. Grochowski M., *Polskie partykuły. Składnia, semantyka, leksykografia*, Ossolineum, Wrocław 1986.
11. Grochowski M., *Szyk jednostek syn syntagmatycznych w języku polskim (główne problemy metodologiczne)*, Polonica, 22-23, 2003, s. 203-223.
12. Wajszczuk J., *Functional class (so called „part of speech”) assignment as a kind of meaning-bound word syntactic information*, Cognitive Studies / Études Cognitives, 10, 2010, s. 15-33.
13. Bogusławski A., *Problems of the thematic-rhematic structure of sentences*, PWN, Warszawa 1977.
14. Bogusławski A., *Inherently thematic Or rhematic units of language*, [w:] Hajičová E., Hoskovec T., Leška O., Sgall P., Skoumalová Z. (red.), *Travaux du CercleLinguistique de Prague 3*, Amsterdam 1999, s. 211-224.
15. Wierzbicka A., *Metatekst w tekście*, [w:] Mayenowa M.R. (red.), *O spójności tekstu*, Ossolineum, Wrocław 1971, s. 105-121.
16. Kisiel A., *Polskie partykuły wyróżniające. Studium semantyczne*, Slawistyczny Ośrodek Wydawniczy, Warszawa 2012.

17. Kisiel A., *Partykuły zdające sprawę z równoważności tego, co jest mówione*, [w:] Moroz A., Sobotka P., Żabowska M. (red.), *Maiuscula linguistica. Studia in honorem Professori Matthiae Grochowski sextuagesimo quinto dedicata*, PAN, Warszawa 2014, s. 173-186.
18. Grochowski M., *Operatory metapredykatywne a operatory metatekstowe. Miejsce partykuł w strukturze wypowiedzenia*, [w:] Gajda S., Jokiel I. (red.), *Polonistyka wobec wyzwań współczesności. V Kongres Polonistyki Zagranicznej*, UO, Opole 2015, t. II, s. 125-133.
19. Grochowski M., *Białe plamy składni linearnej języka polskiego: partykuła a przyimek*, *Prace Filologiczne*, 69, 2016, s. 189-198.
20. Kleszczowa K., *U źródeł polskich partykuł. Derywacja funkcjonalna, przemiany, zaniki*, UŚ, Katowice 2015.
21. Smoczyński P., *Przyswajanie przez dziecko podstaw systemu językowego*, Ossolineum, Łódź 1955.
22. Porayski-Pomsta J., „Mowa dziecka” jako przedmiot badań, *Poradnik Językowy*, 8, 2007, s. 3-21.
23. Porayski-Pomsta J., *Zagadnienie periodyzacji rozwoju mowy dziecka*, *Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne* 20, 2011, s. 173-198.
24. Zarebina M., *Kształtowanie się systemu językowego dziecka*, Ossolineum, Wrocław 1965.
25. Białek M., *Nie wiem, chyba myślę, że... – wyrażenia metatekstowe w języku dzieci i dorosłych (na podstawie badań własnych)*, *Studia Pragmalingwistyczne*, X, 2018, s. 269-278.

Umiejętność rozumienia wybranych klas partykuł oraz posługiwania się nimi przez 5- i 6-letnie dzieci. Analiza badań własnych

Streszczenie

Głównym celem artykułu jest wskazanie, w jaki sposób dzieci, które są jeszcze na etapie rozwoju mowy, posługują się wybranymi klasami partykuł oraz czy umiejętności posługiwania się tymi partykułami towarzyszy umiejętność ich rozumienia. Ze względu na brak narzędzia diagnostycznego zaprojektowano odpowiednie próby, a także kwestionariusz badania rozumienia partykuł. Badanie składało się z trzech części (wywiadu, swobodnej rozmowy oraz kwestionariusza) i objęło grupę dzieci 5- i 6-letnich. Zebrane w części kwestionariuszowej badania wyniki zostały skonfrontowane z materiałem językowym zebrany podczas swobodnej rozmowy z dzieckiem. W czasie analizy zauważono, że pięcioletnie – i sześciolatki poprawnie posługują się partykułami w mowie spontanicznej, lecz umiejętność ta nie jest jeszcze w pełni oparta na rozumieniu znaczenia poszczególnych partykuł.

Słowa kluczowe: partykuła, metatekst, rozwój mowy dziecka

The ability to understand selected classes of the particles and use them by 5 and 6 year old children. Analysis of the author's own research

Abstract

The aim of this article is to show how children, who are still at the stage of speech development, use selected classes of particles and whether ability to use them is combined with the ability to understand them. Due to lack of diagnostic tools, the appropriate tests and the questionnaire for studying the particle's understanding were designed. The study consisted three parts (the interview, the spontaneous conversation with child and the questionnaire) and covered a group of children at age from 5 to 6. The results collected during the questionnaire part were compared with the language material collected during the spontaneous conversation with child. During the analysis, it was noticed that 5 and 6 year old children correctly use the particles during the spontaneous conversation but this ability is not fully based on understanding the meaning of the individual particles.

Keywords: particule, metatext, children speech development

Edyta Stein o kobiecie. Czy patronka Europy była feministką?

1. Wstęp

Edyta Stein jest jedną z największych świętych we współczesnej historii Kościoła katolickiego. Jan Paweł II nie bez powodu w październiku 1999 r. nadał jej tytuł Patronki Europy. Aktem tym potwierdził jej znaczący wkład w kształtowanie się świadomości chrześcijańskiej Starego Kontynentu. Bez wątpienia Edyta Stein, znana również jako s. Teresa Benedykta od Krzyża, pozostawiła po sobie bogatą spuściznę intelektualną i duchową. Wśród jej licznych dzieł na pierwszy plan wysuwają się pisma o charakterze filozoficznym, w których poruszała tak ważne tematy, jak istnienie Boga, struktura bytu ludzkiego czy sens cierpienia.

W jej rozważaniach istotne miejsce zajmowała kwestia kobiet. Ten temat był jej bliski od lat wczesnej młodości i towarzyszył przez cały okres pracy naukowej. Wielu badaczy uważa nawet, że kolońska karmelitanka była feministką. Niektórzy autorzy mówią o niej wprost jako o feministce [1], inni jednak unikają tego terminu [2, 3, 4, 5]. Problem ten nie został dotąd poddany rzetelnej i gruntownej analizie.

Celem niniejszego artykułu jest więc znalezienie odpowiedzi na pytanie, czy postać św. Edyty Stein oraz jej bogata twórczość wpisują się w definicję feminizmu. Podstawą będą materiały źródłowe, przede wszystkim autobiografia Edyty Stein, jej listy oraz wykłady tematycznie związane z kwestią kobiecą, oraz sugestie badaczy, którzy stworzyli kompletne i rzetelne opracowania na temat tej popularnej świętej. Na końcu zostaną przedstawione własne wnioski, które mogą stanowić inspirację dla innych autorów.

2. Kwestia kobieca w życiorysie Edyty Stein

Edyta Stein od wczesnego dzieciństwa wychowywana była w duchu ogromnego szacunku do kobiet. W żydowskiej rodzinie, z której się wywodziła, kobiety od pokoleń odgrywały znaczące role. Jej prababka Ernestyna i babka Adelheid były bardzo pobożnymi, ale też pracowitymi niewiastami. Matka Augusta Stein po śmierci męża musiała nie tylko wychować i wykształcić jedenaścioro dzieci, ale również przejąć firmę męża oraz zatroszczyć się o utrzymanie całej rodziny. Steino- wie byli znanymi i cenionymi handlarzami drewna, którzy zdobyli zaufanie lokalnej społeczności. Augusta cieszyła się nie mniejszym społecznym poważaniem niż jej mąż Siegfried Stein [6]. Edyta już jako dziecko miała więc świadomość, że rola kobiety nie ogranicza się wyłącznie do prowadzenia domu i wychowywania dzieci.

¹ joanna.pcp@gmail.com, Katedra Historii Kościoła w Czasach Najnowszych, Metodologii i Nauk Pomocniczych, Instytut Historii Kościoła i Patrologii, Wydział Teologii, Katolicki Uniwersytet Lubelski, www.kul.pl.

W jej przypadku archetyp matki posiadał – oprócz bezgranicznej troski o najbliższych – takie cechy, jak siła, zdecydowanie, zaradność i przedsiębiorczość.

Matka Edyty od początku dostrzegła wybitne zdolności intelektualne swojej najmłodszej córki. Z tego też powodu ograniczyła zakres jej domowych obowiązków i poleciła skupić się na nauce. Sama nie była intelektualistką, więc nie potrafiła doradzić jej w wyborze optymalnej ścieżki edukacji. Młoda Edyta przeszła przez niemiecki system szkolny jako wybitna uczennica, którą cechowały jasność umysłu i ogromna dociekliwość. Z jej autobiografii „Dzieje pewnej rodziny żydowskiej” wiadomo również, że już w szkole była uwrażliwiona na kwestię kobiet [6], popierając ruch sufrażystek. Jej szkolne koleżanki były przekonane, że w przyszłości zaangażuje się w życie polityczne. Z okazji zakończenia klas maturalnych ułożyły nawet o niej wierszyk, który Edyta Stein przytoczyła w swojej autobiografii: „Równość dla kobiety i mężczyzny, woła sufrażystka, oczywiście ujrzymy ją kiedyś w ministerstwie” [6].

Edyta Stein w jednym ze swoich listów przyznała, że jako gimnazjalistka i młodziutka studentka broniła praw kobiet w sposób radykalny [6]. Postawiła na aktywne działania mające na celu poprawę sytuacji kobiety w Niemczech na początku XX stulecia. W swojej autobiografii wspomina: „Występowałam zdecydowanie za prawem głosu kobiet, co wśród mieszczańskiego ruchu kobiet nie było wówczas zrozumiałe. Pruski Związek dla Prawa Głosu Kobiet – do którego wstąpiłam razem z moimi przyjaciółkami, gdyż miał na celu zapewnienie kobietom pełnego równouprawnienia politycznego – składał się wyłącznie z socjalistek” [7].

Przynależność do wspomnianego ruchu nie była jedyną formą zaangażowania Edyty Stein w kwestię obrony kobiet. Jako młoda studentka walczyła również o prawa kobiet z ramienia Niemieckiej Partii Demokratycznej (DDP), chociaż polityka nigdy nie absorbowwała jej do tego stopnia, aby na jej rzecz porzucić naukę. Niestety, nauka również była sferą w dużej części niedostępną dla kobiecej części społeczeństwa.

Święta chciała kształcić się w dziedzinie filozofii. Początkowo studiowała germanistykę, historię i psychologię na Uniwersytecie Wrocławskim. Szybko stało się jasne, że jej największą pasją jest filozofia. Zdawała sobie jednak sprawę, że pozycja kobiet na niemieckich uniwersytetach wciąż wydaje się bardzo niepewna. Jej rodzina na szczęście od początku wspierała ją w tej decyzji: „Mego wyboru zawodu nikt nie kwestionował – wspomina – a matka roztoczyła nad nim swą opiekuńczą rękę. Kiedyś przy okazji powiedziała mi tylko, że byłaby zadowolona, gdybym studiowała prawo. Tę propozycję mogłam łatwo podważyć, tłumacząc, że kobiet nie dopuszczano wówczas do egzaminów prawniczych” [6].

Stein zdecydowała się więc na studia filozoficzne. Jej pierwszym mistrzem był William Stern, twórca skali IQ. Od 1913 r. studiowała w Getyndze, a następnie we Fryburgu Bryzgowijskim pod kierunkiem Edmunda Husserla, który był dla niej największym autorytetem naukowym. Twórca szkoły fenomenologicznej zainspirował młodą adeptkę filozofii, aby bez uprzedzeń badała istotę każdej rzeczy². Była jedną

² Fenomenologia (z gr. *phainomenon* – „to, co się jawi”) – kierunek filozoficzny XX w., polegający na opisie i oglądzie tego, co bezpośrednio dane. Jego głównymi twórcami i reprezentantami są Edmund Husserl oraz Max Scheler. Najważniejszym pojęciem były fenomeny, które należało badać bez żadnych uprzedzeń. Jednymi z nich były religia i wiara. Badacze twierdzą, że dzięki założeniom tej szkoły filozoficznej Edyta Stein odnalazła drogę do wiary w Boga. Fenomenologia stanowiła inspirację dla kształtowania się egzystencjalizmu.

z niewielu kobiet, które zdecydowały się pójść tą niełatwą, filozoficzną ścieżką. Okres studiów był również czasem ożywionych dyskusji nad rolą kobiety w społeczeństwie. W swojej autobiografii podkreśla: „W owym czasie wszyscy interesowaliśmy się problemami kobiecymi (...). Często omawialiśmy problem podwójnego zawodu kobiety. Ja sama zapewniałam nieustannie, że mego zawodu nie poświęciłabym za żadną cenę” [6].

Jak się okazuje, na tzw. kwestię kobiecą składało się wiele aspektów. Istotne były nie tylko walka o równe prawa wyborcze, ale także kwestia połączenia macierzyństwa z pracą zawodową, perspektyw pracy w zawodach typowo męskich oraz pozycja kobiet na uczelniach wyższych. Ta ostatnia okazała się dla Edyty szczególnie trudnym zagadnieniem. Ona sama musiała zmagać się na uniwersytecie z dyskryminacją płciową. Jakkolwiek napisanie i obrona rozprawy doktorskiej pt. „O zagadnieniu wczucia” [8] przyszedł jej stosunkowo łatwo, tak uzyskanie habilitacji okazało się zbyt karkołomnym przedsięwzięciem.

Kobiety mogły studiować na uczelniach wyższych i bronić rozprawy doktorskie, jednak dalsza kariera akademicka wciąż była zarezerwowana dla mężczyzn. Przykład Edyty Stein jest doskonałym potwierdzeniem takiego stanu rzeczy. Uczennica wybitnego fenomenologa dwukrotnie starała się o dopuszczenie do habilitacji, w 1919 i 1930 roku. Wśród uniwersytetów, które brała pod uwagę, były m.in. uczelnie w Getyndze, Fryburgu Bryzgowijskim, Kilonii i Wrocławiu. W odpowiedzi na oficjalne zgłoszenie do habilitacji na Wydziale Filozofii w Getyndze otrzymała odmowę z następującym wyjaśnieniem: „Dopuszczenie kobiety do habilitacji napotyka ciągle jeszcze wiele trudności. Jedyny przypadek, który miał tu miejsce, dotyczył zupełnie innej sytuacji niż Pani, ponieważ był to wyjątek szczególnie umotywowany przez specjalistów” [6].

Bezskuteczna okazała się nawet interwencja samego Edmunda Husserla, który przyznawał, że gdyby kobietom umożliwiono robienie kariery akademickiej, ją właśnie w pierwszym rządzie rekomendowałyby do otwarcia przewodu habilitacyjnego [7]. Daremny okazał się również apel Edyty Stein do ówczesnego Ministra Nauki, Sztuki i Oświaty Konrada Haenisch. Wszystkie starania zakończyły się fiaskiem i doktor filozofii musiała pogodzić się z faktem, że jej kariera naukowa nie będzie mogła rozwinąć się w oczekiwany sposób. Wobec tego musiała zadowolić się rolą asystentki prof. Husserla, a następnie funkcją nauczycielki w katolickiej szkole siostr dominikanek w Spirze. Nie zaprzestała pisania dzieł o charakterze filozoficznym, jednak nigdy nie zostały one w należyty sposób docenione. Ona sama wiedziała, że jednym z najważniejszych powodów takiego stanu rzeczy jest jej płeć.

Momentem zwrotnym w życiu Edyty Stein było nawrócenie³. Od tego momentu zmieniło się także jej podejście do kwestii kobiet. Przyszła patronka Europy doszła do wniosku, że optymalną formą jej zaangażowania w kwestię obrony kobiet będzie działalność naukowa, ze szczególnym naciskiem na pedagogikę i psychologię. Katolicki Ruch Kobiet w Niemczech szybko zainteresował się jej osobą i zaproponował, aby stała się jego „głosem” [5]. Ruch ten znacznie różnił się od innych inicjatyw tego typu i potrzebował solidnych podstaw ideologicznych w celu uwiarygodnienia na forum międzynarodowym.

Naukowe wywody dr Stein o charakterze pedagogicznym i psychologicznym bardzo często dotyczyły kobiet. Jej trwająca zaledwie rok praca w Instytucie Pedagogiki w Münster dotyczyła przede wszystkim tej kwestii [9]. Edyta odznaczała się ogromnym zaangażowaniem, o czym świadczą m.in. liczne prelekcje wygłaszane podczas konferencji zrzeszających katolickie nauczycielki w wielu niemieckich miastach, takich jak: Ludwigshafen, Salzburg, Bendorf czy Akwizgran. Ich tematami były m.in.: „Szczególna wartość kobiety dla życia narodu”, „Etos zawodów kobiecych”, „Fundamenty formacji kobiet”, „Powołanie mężczyzny i kobiety w porządku natury i łaski”, „Zadania kobiety jako przewodniczki młodzieży ku Kościołowi” czy „Teoretyczne podstawy formacji kobiety” [10]. Teksty wystąpień były na bieżąco publikowane w niemieckich czasopismach, takich jak: „Stimmen der Zeit” czy „Zeit und Schule”.

Podjęmowane ówczesnie działania związane z rozpowszechnianiem nauki Edyty Stein o kobiecie znacznie wykraczały poza sferę słowa drukowanego. W kwietniu 1932 r., jako znana w środowiskach katolickich prelegentka, wystąpiła w audycji radiowej. Rozgłośnia Bayerische Rundfunk poprosiła ją o wykład na temat macierzyńskiej sztuki wychowania w okresie szkolnym, który został wyemitowany w programie „Stunde der Frau” [7].

Biografia Edyty Stein świadczy o tym, że bez wątpienia kwestia kobieca była dla niej ważna na każdym etapie życia i zawsze zajmowała szczególne miejsce w jej twórczości. Jej podejście ewaluowało: od bardzo radykalnego i aktywnego działania na rzecz kobiet do skupienia się na pracy naukowej i wypracowaniu solidnych, teoretycznych podstaw dla Katolickiego Ruchu Kobiet w Niemczech.

3. Kwestia kobieca w dziełach Edyty Stein

Edyta Stein pozostawiła po sobie bardzo wiele dzieł, które traktowały o roli kobiety w społeczeństwie. Mowa tu przede wszystkim o twórczości z okresu po nawró-

³ Droga Edyty Stein do nawrócenia była bardzo długa. Za moment przyjęcia przez nią wiary chrześcijańskiej w obrządku katolickim uważa się rok 1921, kiedy to w bibliotece swoich przyjaciół odnalazła autobiografię św. Teresy od Jezusa. Święta wspomina te wydarzenia w „Dziejach pewnej rodziny żydowskiej”: „Sięgnęłam na chybił trafił i wyjęłam książkę sporej objętości. Nosiła tytuł: Życie św. Teresy z *Avili* spisane przez nią samą. Zaczęłam czytać, zachwyciłam się natychmiast i nie przerwałam lektury aż do jej ukończenia. Gdy zamknęłam książkę, powiedziałam sobie: To jest prawda”. Dnia 1 stycznia 1922 r. przyjęła chrzest w Kościele katolickim, przyjmując imię Teresa. Jej wiara została pogłębiona m.in. przez studiowanie i tłumaczenie prac św. Tomasza z Akwinu. Ostatecznym dowodem jej chrześcijańskiej wiary i zaangażowania w życie Kościoła była decyzja o wstąpieniu do Zakonu Mniszek Bosych Najświętszej Maryi Panny z Góry Karmel (karmelitanki bose). Zginęła śmiercią męczeńską w obozie Auschwitz-Birkenau w 1942 roku.

ceniu na chrześcijaństwo. We wcześniejszych pismach i listach kwestia ta była jedynie krótko wzmiankowana [6,7]. Stein odnosiła się do niej m.in. we wspomnieniach z czasów studenckich oraz w petycjach, takich jak prośba o habilitację skierowana do władz uniwersytetu w Getyndze. Nie było to jednak systematyczne opracowanie, które pozwoliłoby na dokładną analizę jej podejścia do omawianego zagadnienia.

Dopiero po nawróceniu powstały opracowania, w których widoczne jest precyzyjne stanowisko Edyty Stein w kwestii kobiet. W jej naukowym dorobku na ten temat znajdują się m.in. teksty wymienionych w poprzednim paragrafie prelekcji, a na pierwszy plan wysuwa się systematyczne studium zatytułowane „Kobieta. Jej zadania według natury i łaski”. Lektura tego tomu pozwala określić, w jaki sposób autorka odnosi się do wyzwań swoich czasów oraz uchwycić specyficzny rys apologii kobiety, którą prezentuje.

Wspomniane dzieło jest jedynym przekładem twórczości uczennicy Husserla poświęconej roli kobiet na język polski. Obejmuje ono m.in. wymienione wcześniej wykłady na tematy emancypacji i kształcenia kobiet oraz etosu jej zawodów. Autorka bazuje w nich na dokonanej przez siebie szczegółowej analizie kobiecej psychologii.

Bardzo ważnym zagadnieniem jest tu kwestia podziału zawodów na męskie i kobiece. Edyta Stein doskonale знаła problem dyskryminacji kobiet w określonych profesjach. Sama nie została przecież – mimo usilnych starań – dopuszczona do habilitacji. Z jej systematycznych rozważań jasno wynika, że nie istnieją żadne psychologiczne przesłanki, które miałyby uniemożliwić kobiecie wykonywanie zawodów powszechnie uznawanych za typowo męskie. Jak przekonuje: „Nie ulega wątpliwości, że kobieta zdolna jest podjąć każdy zawód poza swoim powołaniem do małżeństwa i macierzyństwa (...). Nie ma zawodu, którego nie mogłaby wykonywać. Ofiarna i dzielna kobieta potrafi zdobyć się na zdumiewające osiągnięcia, gdy trzeba wyżywić osierocone dzieci, utrzymać rodzeństwo lub starych rodziców” [11].

Edyta Stein przeczy więc powszechnemu wówczas przekonaniu, że istnieje sztywny podział zawodów na typowo męskie i typowo żeńskie. Podkreśla ponadto, że każda profesja może zyskać za sprawą naturalnych cech kobiecych, takich jak skłonność do poświęcenia, czułość, opiekuńczość i nastawienie na służbę innym. W ten sposób życie zawodowe może zostać wzbogacone o wyjątkowy, kobiecy pierwiastek. Współcześnie stwierdzenie to nie jest zaskakujące, jednak w epoce, w której żyła i tworzyła Edyta Stein, wymagało to ciągłych wyjaśnień i swoistej pracy u podstaw.

„Kobieta wierna swej specyfice, nawet w parlamencie czy administracji, będzie miała zawsze na uwadze konkretny cel, do którego osiągnięcia obiera odpowiednie środki. W ten sposób objęcie przez kobiety najróżniejszych dziedzin zawodowych może stać się błogosławieństwem w życiu społecznym, prywatnym i publicznym, gdy tylko zostanie zachowany specyficzny kobiecy etos” [11] – podkreśla wytrwale w swoim studium o kobiecie.

Stein reagowała również na niesprawiedliwość, która dotyczyła wykonywanego przez nią zawodu. Mowa o profesji nauczyciela wciąż zdominowanej przez mężczyzn. Zwracała uwagę na fakt, że pierwiastek kobiecy jest bardzo cenny w wykonywaniu tego zawodu i z pewnością nie należy go ignorować przy wyborze kadry pedagogicznej. Przedmiotem troski przyszłej karmelitaneki było szczególnie kształcenie dziewcząt, któremu sama poświęciła wiele lat swojego życia (w szkole dominikanek w Spi-

rze). Według niej „kobiety, odpowiednio do swej natury i przeznaczenia, powinny być kształcone przez prawdziwe kobiety” [11].

Analiza jej twórczości prowadzi również do wniosku, że przyszła święta pragnęła podkreślić doniosłą wartość kobiecej duchowości, przez stulecia nie dość docenianej w Kościele. Z tej racji stawała w obronie duchowego obrazu kobiety [12], często marginalizowanego w życiu Kościoła instytucjonalnego. Autorka „Wiedzy Krzyża” jasno określała cel Katolickiego Ruchu Kobiet: „Nie bronimy jedynie zagrożonego stanowiska kobiety w życiu kulturalnym, ale stajemy do wielkiej walki ducha przeciwko materializmowi i biologizmowi” [11].

W innym miejscu poruszyła problem podejścia przedstawicieli Kościoła rzymskokatolickiego do kobiet. Edyta Stein jako neofitka była wierna nauczaniu Kościoła, jednak jej umysł, ukształtowany przez wieloletnie studia filozoficzne, pozostał otwarty na bardziej nowatorskie koncepcje. Stąd wypowiedziała się także w kwestii dopuszczenia kobiet do święceń kapłańskich. Przyznała, że choć nie istnieją teologiczne przeciwwskazania do ordynacji kobiet, stanowisko Kościoła w tej kwestii jest zbyt konserwatywne, aby pojawiła się szansa na jego zmianę [13].

Zdanie Edyty Stein dotyczące kapłaństwa kobiet nie zyskało jednak dużego rozgłosu i nie doczekało się systematycznego opracowania. Jest to jedynie wzmianka, która pozwala wysnuć wniosek, że święta rozważała rolę kobiet w bardzo wielu aspektach.

4. Czy Edyta Stein była feministką? Opinie badaczy i tropy własne

Po przedstawieniu różnych form zaangażowania Edyty Stein w kwestię kobiet można podjąć próbę odpowiedzi na pytanie, czy była ona feministką. Opinie badaczy są różne. Autorzy niektórych opracowań na temat życia i działalności świętej mówią wprost o niej jako feministce. F.M. Oben stwierdza, że „w centrum zainteresowania Edyty Stein jako feministki znajduje się kobieta jako osoba” [1]. Dodatkowo sugeruje, by zrozumieć wyjątkowy wkład Edyty Stein jako feministki i dydaktyka i umiejscowić ją w europejskim ruchu feministycznym [1].

Inna grupa badaczy podkreśla jej wielowymiarowe zaangażowanie w kwestię kobiecą, jednak unika przypisywania temu konkretnych kategorii [2, 4, 5]. Niektórzy posuwają się do głoszenia radykalnych opinii, iż „współczesne feministyczne pranie mózgow przeraziłoby Edytę Stein i chyba rozśmieszyło ze względów czysto logicznych” [4], akcentując przede wszystkim związek twórczości Edyty Stein z teologią i duchowością katolicką. Według nich była ona co najwyżej inspiratorką tzw. nowego feminizmu, o którym mówił Jan Paweł II, lub prekursorką „feminizmu fenomenologicznego”⁴ [14], lecz nie feministką we współczesnym rozumieniu tego słowa [15].

W sprawie tej nie osiągnięto ostatecznego konsensusu. Twórczość Edyty Stein wydaje się pierwotna w stosunku do tego, co współcześnie określa się mianem „feminizmu”. Analiza jej życia i działalności naukowej pozwala stwierdzić, że wpisywała się ona w feministyczny nurt swoich czasów. Świadczyły o tym aktywne działania o charakterze politycznym i społecznym, a także szereg pism naukowych, które traktowały o wyjątkowej roli kobiety w rodzinie, Kościele i społeczeństwie.

⁴ *Feminizm fenomenologiczny* to termin wypracowany przez współczesne badaczki feminizmu, które za punkt odniesienia uznają teologię katolicką. Przedstawicielki tego nurtu koncentrują się przede wszystkim na tym, w jaki sposób kultura i przeżywane doświadczenie ciała kształtują głębokie rozumienie kobiecości.

Można pokusić się o stwierdzenie, że Edyta Stein posiadała wiele cech przypisywanych współczesnym feministkom. Odznaczała się wielką odwagą, z którą pisała petycje do władz uniwersytetu w Getyndze oraz ministra nauki, sztuki i oświaty. W sprawie innej niż kwestia kobieca interweniowała nawet w Watykanie⁵ [16]. W jej poglądach nie brakuje kontrowersyjnych twierdzeń, charakterystycznych dla niektórych współczesnych obrończyni kobiet. Katolickim tradycjonalistom zapewne trudno byłoby zaakceptować jej przychylną opinię na temat możliwości dopuszczenia kobiet do kapłaństwa, jak również jej stwierdzenie, że zbawienie wychodzi poza ramy widzialnego Kościoła [17]. Do gustu nie przypadłaby też niektórym jej konstatacja, że mężczyźni nie powinni piastować funkcji wychowawców młodych dziewcząt [11].

Wielowymiarowa działalność Edyty Stein w ramach Katolickiego Ruchu Kobiet wskazuje na to, że przyszłej świętej bardzo zależało na tym, aby katolicka inicjatywa miała solidne podstawy teoretyczne. Jej pisma kierowane są przede wszystkim do kobiet, a ich treść dobitnie wyraża przekonanie, że kobiecy umysł – na równi z męskim intelektem – jest w stanie przyswajać, interpretować i owocnie realizować prezentowane idee. Dziś, w dobie wybitnych naukowczyń, kwestia ta nie wymaga tłumaczenia, jednak w okresie niemieckiego międzywojnia wiele osób i środowisk wciąż potrzebowało dowodów intelektualnej równości kobiet i mężczyzn.

Rozważania o feminizmie Edyty Stein narażone są na wiele błędnych interpretacji. Pojęcie „feminizm” można zastąpić np. określeniem „apologia kobiety”, zaproponowanym w jednym z opracowań [12], które nie budzi tak wielu wątpliwości, choć i ono skrywa pewne założenia feminizmu. Święta niewątpliwie broniła praw kobiet, a jej postawa może stać się inspiracją dla wielu współczesnych przedstawicielek feminizmu.

5. Podsumowanie

Feminizm Edyty Stein wciąż pozostaje sporną kwestią dla wielu badaczy, stąd nie brak zarówno zwolenników, jak i przeciwników przypisywania patronce Europy tego przydomka. W niniejszym artykule ukazano, że istnieje wiele przesłanek, by nazywać ją feministką, a także widzieć w niej inspiratorkę współczesnych nurtów feminizmu.

Kwestia kobieca towarzyszyła Edycie Stein na każdym etapie jej życia. Walczyła o równouprawnienie kobiet na uniwersytetach i publicznie zabierała głos w sprawach dotyczących kobiet. To pozwala sytuować ją w nurcie feminizmu czasów jej współczesnych. Wielokrotnie poruszała problem równouprawnienia w obszarze praw wyborczych czy wykonywania określonych zawodów, które to zagadnienia zwykle podejmują przedstawicielki ruchów feministycznych. Jednocześnie widziała potrzebę ukazywania wartości kobiecości w Kościele, wzywając jego hierarchów do zrewidowania poglądów na ten temat. Zdaniem niektórych badaczy twórczość świętej stała się inspiracją do powstania kilku dokumentów papieskich. Wymienia się tu m.in. encyklikę Piusa XI „*Casti connubii*” oraz list apostolski Jana Pawła II „*Mulieris dignitatem*”.

Wpisanie Edyty Stein w nurt feministyczny nie jest równoznaczne z jej przynależnością do radykalnego nurtu współczesnego feminizmu. Określenie jej mianem

⁵ E. Stein jest autorką listu do papieża Piusa XI, w którym zawarta jest prośba o wstawienie się za prześladowaną ludnością żydowską.

feministki ma sens wtedy, gdy za punkt odniesienia przyjmiemy kontekst społeczno-kulturowy niemieckiego międzywojnia. Były to czasy, które domagały się wielowymiarowej obrony kobiety. Temu zadaniu sprostała Edyta Stein i dlatego słusznie można nazywać ją „feministką tamtych czasów”.

Literatura:

1. Oben F.M., *Życie i dzieło św. Edyty Stein*, Gdańsk 2006.
2. Adamska J., *Sól ziemi. Rzecz o Edycie Stein*, Poznań 1997.
3. Adamska J., *Pisma Edyty Stein. Prezentacja dzieł Edyty Stein. Ich geneza i zasadnicza treść*, [w:] Światłość w ciemności, J.W. Gogoła (red.), Kraków 2003.
4. Grzegorzczuk A., *Nauka Edyty Stein o kobiecie wobec współczesnych tendencji feministycznych*, [w:] Św. Teresa Benedykta od Krzyża (Edyta Stein). Kobieta i karmelitanka bosa patronką Europy, Poznań 2001, s. 37-60.
5. Posselt T.R., *Edyta Stein, filozof i karmelitanka*, Paryż 2009.
6. Stein E., *Dzieje pewnej rodziny żydowskiej*, Kraków 2005.
7. Stein E., *Autoportret z listów (1916-1933)*, Kraków 2003.
8. Stein E., *O zagadnieniu wczucia*, Kraków 2014.
9. Sancho Fermin F.J., *Edyta Stein. Część 1: Życie*, Poznań 2009.
10. Sancho Fermin F.J., *Edyta Stein. Część 2: Pisma*, Poznań 2010.
11. Stein E., *Kobieta. Jej zadania według Natury i łaski*, Tczew-Pelplin 1999.
12. Arbatowska M., *Apologia w życiu i dziełach Edyty Stein*, Warszawa 2012, mps.
13. Stein E., *Myśli. Wyznania. Rozważania*, Lublin 2003.

14. Schumacher M.M. (red.), *Kobiety w Chrystusie. W stronę nowego feminizmu*, Warszawa 2008.
15. Hannam J., *Feminizm*, Poznań 2010.
16. Stein E., *Autoportret z listów (1933-1942)*, Kraków 2003.

Edyta Stein o kobiecie. Czy patronka Europy była feministką?

Streszczenie

Kwestia kobieca zajmowała szczególne miejsce w życiu i działalności Edyty Stein. Przyszła święta Kościoła katolickiego i patronka Europy podejmowała wiele inicjatyw, które miały na celu obronę kobiet. Można zaliczyć do nich m.in.: działalność w ramach ugrupowania politycznego, apele i petycje do władz uniwersytetów i Ministerstwa Nauki, które ograniczały kobietom możliwości naukowej kariery, czy aktywne działania w ramach Katolickiego Ruchu Kobiet w Niemczech.

Opinie badaczy wciąż są podzielone i nie wszyscy są zgodni co do tego, czy słuszne jest określanie Edyty Stein mianem feministki. Analiza jej życiorysu i dorobku naukowego prowadzi do wniosku, że można umiejscowić ją w nurcie feministycznym. Należy mieć jednak na uwadze, że była ona feministką w kategoriach określanych przez czasy jej współczesne, a więc niemieckie międzywojnie. Był to okres domagający się zaangażowania na rzecz praw kobiet na różnych płaszczyznach: walki o równe prawa wyborcze, możliwości podjęcia przez panie aktywności zawodowej (także w pracach typowo męskich, w tym kariery naukowej) czy dowartościowania kobiecego sposobu przeżywania wiary.

Różnica zdań wśród autorów opracowań nie zmienia faktu, że święta może stać się inspiracją dla wielu współczesnych feministek, które nie chcą porzucić swojej kariery zawodowej na rzecz rodziny i pozostają krytyczne wobec wielu archaicznych poglądów głoszonych przez niektóre instytucje kościelne i świeckie.

Słowa kluczowe: kobieta, feminizm, teologia feministyczna, Edyta Stein

Edyta Stein about a woman. Was the patron of Europe a feminist?

Abstract

The woman question played significant part in Edith Stein's life and work. The Saint of the Catholic Church and the Patron of Europe made an effort to fight for women's right during her whole life. Her activities were varied: she was involved in political party in Germany; she petitioned the Ministry of Education and Authorities of Goettingen University to stop discriminating women who wanted to develop their career in science; finally she became „the voice” of Catholic Movement for Women in Germany.

However, there are many researchers who do not agree that Edith Stein may be called a „feminist”. They often associate this term with radical feminist option which is always opposite to Catholic Church. But the analysis of biography and writings of Edith Stein leads to conclusion that she actually was the feminist of her times. However, she was a feminist as defined by the standards of German interbellum reality.

Different statements of researchers do not change the fact that Edith Stein may become the inspiration for many contemporary feminists who do not want to quit their beloved jobs and remain critical towards institutions and authorities who often tend to discriminate them in many areas.

Keywords: woman, feminism, feminist theology, Edith Stein

Barokowy „Dialog Duszy i Ciała” Stanisława Barańczaka jako głos w sporze o dualizm

„A czym jest to Ja?

Czymś, co słusznie, czy niesłusznie, zdaje się wykraczać na wszystkie strony poza ciało, z którym jest związane, przekraczać je zarówno w przestrzeni, jak i w czasie”.

H. Bergson

1. Wstęp

Zagadnienie dualizmu duszy i ciała sięga korzeniami czasów Platona, który dzięki swojemu „drugiemu żeglowaniu” odkrył dla filozofii teorię idei. W „Fajdrosie” znajduje się następujący fragment:

Niechaj tedy będzie podobna [dusza – K.K.] do w jedno zrosłej siły skrzydlatego zaprzęgu i woźnicy. U bogów i konie, i woźnice, wszystko to dzielne i z dobrego rodu, a u innych mieszanina. I tak, na-przód parą musi powozić nasz wóz, a potem konia ma jednego doskonałego, z pięknej i dobrej rasy, a drugiego z całkiem przeciwnej, rumaka zupełnie tamtemu przeciwnego. [...] Dusza w ogóle włada nad tym, co bezduszne, i po całym świecie wędruje, rodząc się tu w tej, a tam w innej postaci. A że doskonała jest i skrzydlata, więc po niebie lata i całym światem włada, i gospodaruje w nim jak u siebie w domu. A jeśli pióra straci, spada, aż coś złego napotka, uchwyci i zamieszka tam, ciało ziemskie na siebie wzięwszy, które teraz, niby samo z siebie, poruszać się zaczyna dzięki jej sile i nazwę otrzymuje wszelkiej istoty żywej. Taki kompleks duszy i ciała nazywa się śmiertelnikiem. [...] Żadne ciało nie ma w sobie tyle boskiego pierwiastka, co skrzydła. A boski pierwiastek – to piękno, dobro, rozum i wszystkie tym podobne rzeczy. Takim pokarmem się żywią i z niego rosną najszybciej pióra duszy, a od bezeceństwa i zła marnieją i nikną [1].

Koncepcja Platona rozpoczyna wielką dyskusję dotyczącą tego, co jest ważniejsze – dusza, czy ciało. Zagadnienie to nie traci swojej aktualności także i w czasach współczesnych.

Stanisław Barańczak w „Dialogu Duszy i Ciała” [2] pochodzącym z „Chirurgicznej precyzji” oddaje głos upersonifikowanym postaciom, reprezentującym obie strony sporu o dualizm. Interesuje mnie wynik tego sporu, a także odpowiedź na pytanie, dlaczego poeta zdecydował się właśnie na tę formę wiersza. Utwór został zadedykowany „Ceniom: Andrew Marvella/ i, na wszelki wypadek, także/ Xiędza Józefa Baki”, dzięki czemu Barańczak wskazał czytelnikowi dwa ważne punkty odniesienia. Po pierwsze, dedykacja zwraca uwagę na barokowe korzenie tego wiersza. Po drugie,

¹ karolina.krol98@onet.pl, studentka drugiego roku filologii polskiej, Wydział Filologii Polskiej i Klasycznej, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Praca zrealizowana w ramach uczelnianego projektu „Best Student Grant”, obejmującego finansowanie badań pod tytułem „Czesław Miłosz i Stanisław Barańczak. Paralele i rozejścia na przykładzie recepcji «Czarodziejskiej góry» Thomasa Manna w twórczości obu poetów” na rok akademicki 2018/2019.

pokazuje, czyje utwory należy czytać jako ważny kontekst. W swojej pracy prześledzę, dlaczego to właśnie barokowa poezja, a w szczególności utwory Marvella i Baki, stały się inspiracją dla poety. Ważnym elementem moich rozważań będzie zagadnienie sonetu, który w „Dialogu Duszy i Ciała” stanowi formę każdej wypowiedzi obojga rozmówców. Postaram się pokazać, w jaki sposób zarówno forma wiersza, jak i wskazanie określonych kontekstów (także poprzez niewątpliwe wystylizowanie utworu na poetykę Józefa Baki) przesądzają o tym, że spór upersonifikowanych – Duszy i Ciała musi zakończyć się nie inaczej, jak tylko remisem.

2. Barańczak a poezja polskiego i angielskiego baroku

Zanim przejdę do rozważań dotyczących wyboru Marvella i Baki na swoistych patronów „Dialogu Duszy i Ciała”, chcę zastanowić się nad przyczynami zainteresowania Barańczaka barokiem, które tak mocno wybrzmiewa w tym wierszu. Uważam, że powód czerpania inspiracji z tej epoki jest dwojaki: z jednej strony Barańczaka fascynuje poetyka barokowych poetów (zwłaszcza zagadnienie konceptyzmu), z drugiej natomiast przyznaje się on do poczucia pewnego rodzaju wspólnoty intelektualnej i emocjonalnej z poetami metafizycznymi.

W świecie religii niewiara w ludzką doskonałość wyzwała niepewność i ożywia poszukiwania nowych dróg kontaktu z Bogiem. Relatywizm, który wprowadziła do religii reformacja, utrudnia jednak odnalezienie punktów stałych oraz osiągnięcie stanu pewności i utwierdzenia w wierze. Sobór trydencki stworzył podstawy odnowy Kościoła, ale indywidualne wątpliwości pozostały. Gwałtowne odrodzenie bezkompromisowej, żarliwej religijności nie wyklucza jednak suchego racjonalizmu, a nawet libertynizmu, zjawisk tak charakterystycznych dla stulecia Kartezjusza, Spinozy i Pascala. W Polsce XVII wieku wojnom rzeczywistym towarzyszyło „bojowanie duchowe”, przejawiające się w intelektualnym niepokoju, który objął wówczas całą Europę. Jego literackim wyrazem była poezja metafizyczna [3].

Barańczak również czuł pewnego rodzaju niepokój i nigdy nie traktował człowieka jako absolutu. W jego poezji człowiek jest i uduchowiony, i cielesny zarazem, co sprawia, że nieustannie musi stawiać czoła światu i mierzyć się z nowymi wyzwaniem. Poeta nie wierzy w ludzką doskonałość, choć nie jest w stanie stanąć po drugiej stronie barykady i powiedzieć, że człowiek jest jedynie banalną cielesnością. Prawda zdaje się leżeć gdzieś pośrodku. Człowiek nieustannie musi poszukiwać swojej tożsamości, z pełną świadomością skazania na zapośredniczenie i bez możliwości ucieczki od dialogowości. Zarówno ciało, jak i duch są ważne – nie można ignorować żadnej z tych sfer.

Metafizyka Barańczaka ma konkretne, ziemskie podłoże. Jak sam poeta mówi:

Dochodzimy w ten sposób do centralnego problemu „poezji metafizycznej”, jakim jest współlistnienie w niej na równych prawach tematyki świeckiej i religijnej, więcej: przenikanie się wzajemne owych dwu obszarów, jako że nie ma tu między nimi nieprzekraczalnej linii podziału [4].

Religijność i świeckość wzajemnie się przenikają. Podobnie sprawa wygląda z pierwiastkami cielesnymi i duchowymi. Raz jeszcze oddajmy głos Barańczakowi i pozwólmy mu sprecyzować istotę „poezji metafizycznej”:

Podstawowym paradoksem, z którego w gruncie rzeczy wywodzą się wszystkie inne, jest w „poezji metafizycznej” problem miejsca człowieka we wszechświecie. [...] Jej stałym bohaterem jest człowiek dręczony przez świadomość własnej podwójnej natury – zarazem „bydlęcej” i „anielskiej”, a raczej ani w pełni „bydlęcej”, ani w pełni „anielskiej”. Motyw sporu duszy z ciałem – w którym ta sprzeczność często się wyraża – ma oczywiście głęboko zakorzenione tradycje, sięgające jeszcze średniowiecza. Zauważmy jednak, że w ujęciu siedemnastowiecznych Anglików spór ten kończy się z reguły remisem. Widać to wyraźnie w znakomitym „Dialogu duszy i ciała” Marvella, gdzie partnerzy sporu oskarżają się nawzajem z równą słusznością o zniewolenie i tyrański ucisk. Starcie musi tu się skończyć wynikiem nie rozstrzygniętym, ponieważ człowiek nie jest określony w pełni ani przez wymogi ciała, ani przez wymogi duszy, lecz przez ich chybliwą i wewnętrznie sprzeczną symbiozę [5].

Światopogląd metafizyków angielskich, których utwory Barańczak tłumaczył w latach siedemdziesiątych, jest bliski jego własnemu. Świat Barańczaka jest pełen sprzeczności: wysokie miesza się z niskim, poważne ze śmiesznym, prywatne z politycznym. Autor „Chirurgicznej precyzji” wybierał do tłumaczenia tych poetów, których widzenie świata lub dykcja poetycka są podobne do jego własnej, więc nie powinny dziwić deklaracje potwierdzające poczucie pewnej wspólnoty, także w zakresie rozumienia metafizyki:

John Donne, George Herbert czy Andrew Marvell – a również moi ulubieni poeci późniejszych stuleci, tacy jak Emily Dickinson czy G. M. Hopkins, których również obficie tłumaczyłem – zgodziliby się pewnie ze mną, że wiersz jest czymś w rodzaju wysyłanej Bogu widokówki. Tym, co na tej widokówce zapisujemy, może być głęboka refleksja czy strzelista modlitwa, ale na odwrocie jest zawsze bardzo konkretny widoczek ludzkiego świata. A sama widokówka wysyłana jest zawsze „z tego świata”, naszą ziemską pocztą [6].

Nie tylko to przekonanie łączy Barańczaka z metafizykami angielskimi (choć warto zwrócić uwagę na to, że w cytowanej wypowiedzi poeta wymienił także nazwiska poetów dwudziestowiecznych). Aby dokładniej omówić to zagadnienie, należy zacząć od krótkiego przybliżenia najważniejszych faktów dotyczących „poezji metafizycznej”.

W niniejszej pracy interesuje mnie zwłaszcza historia recepcji tej poezji. Odpowiedź na pytanie o to, czy dwudziestowieczny poeta zainteresowałby się poezją, która wprawdzie może i stanowi literacki obraz „duszy rzucającej wyzwanie Losowi” [7], będący dość bliski wrażliwości Barańczaka, ale która jednocześnie jest odbierana w sposób negatywny, może być jedynie przedmiotem spekulacji. Na szczęście zmieniła się opinia o siedemnastowiecznych poetach i ich dziełach. Po etapie odrzucenia i zapomnienia tej twórczości, który zaczął się od uszczypliwych uwag Johna Drydena pod adresem poezji Johna Donne’a oraz stwierdzenia Bena Johnsona jakoby za „«niedotrzymywanie akcentu» (tj. za rzekome błędy wersyfikacji) Donne’a należałoby powiesić” [8], w dwudziestym wieku nastąpił renesans popularności metafizyków angielskich. Stało się to za sprawą T.S. Eliota, który opublikował słynną recenzję [9] do powstałej w 1921 roku antologii sir Herberta J.C. Griersona „Metaphysical Lyrics and Poems of the Seventeenth Century”. Według niego nowocześni poeci mogli sporo zyskać dzięki zapoznaniu się z tą twórczością. Wbrew pozorom człowieka dwudziestego oraz siedemnastego wieku, łączy całkiem sporo.

Przede wszystkim kluczowe zdaje się zwrócenie uwagi na sytuację polityczną i społeczną siedemnastego wieku. Człowiek musiał wówczas umieć przetrwać religijne wojny oraz na nowo kształtować swój światopogląd, który pod wpływem przewrotów filozoficznych nieuchronnie ulegał zmianie. Sytuacja istoty ludzkiej nie była wówczas pewna – człowiek nie odczuwał bowiem przynależności ani do królestwa „bydłęcego” ani „anielskiego” [10], co wiązało się z poczuciem pewnego wyobcowania. Ciągłe napięcia doprowadziły do poczucia niepewności, które nie jest obce również ludziom urodzonym trzysta lat później. Nieustanne poczucie niepokoju, spowodowane zarówno aktualnymi wydarzeniami, jak i uświadomieniem sobie antynomii tkwiących w człowieku, zaowocowało odmiennym od renesansowego sposobem pisania.

Kategorią estetyczną, która podsuwała pewne, artystyczne przynajmniej, wyjście z tych sprzeczności, stało się zjawisko określane już w wieku XVII słowem *wit*. Termin ten daleki jest od precyzji. Dosłownie oznacza tyle, co „dowcip” w staropolskim rozumieniu, a więc inteligencję czy zmyślność; aby jednak zrozumieć, na czym polegała jego estetyczna specyfika, należy dodać, że w zakresie stylu poetyckiego *wit* realizował się w postaci konceptu (*conceit*), „porównania, którego pomysłowość jest bardziej uderzająca, niż jego słuszność” (definicja Helen Gardner) [11].

Przechodzimy tym samym do zagadnienia poetyki barokowych twórców, które w sposób ścisły wiązało się z ich światopoglądem. W poezji baroku znaleźć można zamiłowanie do łączenia sprzeczności. Pozornie niezbieżne ze sobą elementy rzeczywistości okazują się jednak mieć ze sobą sporo wspólnego, czego przykładem może być słynny wiersz Donne’a „Waleta, żalu zabraniająca” [12], w którym dwoje kochanków porównanych jest do dwóch ramion cyrkla. O tym, że Barańczak dokładnie przestudiował twórczość metafizyków angielskich, a następnie zastosował podobne założenia w swojej twórczości, może świadczyć jego następująca wypowiedź:

Interesuje mnie tworzenie poezji, która wykracza poza mechaniczne reprodukcje chaosu niezrozumiałych sprzeczności, ich fundamentalną nierozwiązalność, ale też pewien paradoksalny ład, który wprowadzają w nasze życie. [...] Prosta logika wymaga przyznania, że skoro żyjemy i piszemy, widać godzimy się przyjąć ten dar – dany nam przez Boga czy biologiczny przypadek, zależnie od wyznawanej przez nas filozofii – jakim jest życie. Z drugiej strony jednak, ta sama wewnętrzna uczciwość wymaga przyznania, że życie skażone jest obecnością śmierci, niezawinionego cierpienia, zła – rzeczy, z którymi właśnie nie można się pogodzić. Ze zderzenia tych dwu równie bezwzględnych racji rodzi się taka poezja, która zawsze była mi najbliższa – poezja paradoksu, ironii, wielogłosowości dopuszczającej przeciwstawne argumenty. Odwrotnie rzecz ujmując: zasadnicza i nieusuwalna paradoksalność świata i ludzkiej w nim egzystencji jest problemem, którego żaden inny typ ludzkiej wypowiedzi nie jest w stanie ująć tak przekonująco, jak poezja [13].

Szczególnie przekonująco ująć przedstawiane przez Barańczaka problemy potrafi poezja konceptystyczna, która najbardziej ceni tropy wywołujące szok lub zdziwienie. Na polskim gruncie wyjątkowo trafną definicję konceptu zaproponował Sarbiewski: *Acutum est oratio continens affinitatem dissantanei et consentanei, seu dicti concors discordia vel discors concordia* [14].

Zgodna niezgodność w dziele literackim wymaga od czytelnika szczególnego wysiłku intelektualnego. Koncept pozwala na zawarcie większej ilości sensów w mniejszej ilości słów oraz na wydobywanie zaskakujących sensów ze znanych pojęć.

Stanisława Barańczaka łączy z siedemnastowiecznymi twórcami poezji kunsztownej fascynacja możliwościami, jakie daje warstwa dźwiękowa języka. Operacje na słowie, choć nie są dlań podstawą konceptu, są jego istotnym składnikiem [15].

To spostrzeżenie pozwala zauważyć, jak wielką rolę w twórczości Barańczaka gra koncept. Nic więc dziwnego, że badacze spierali się ze sobą, próbując zdefiniować jego idiomatyczny kształt i określić, jakie funkcje pełni w wierszach autora „Tablicy z Macondo” barokowy *wit*. Monika Kaczorowska polemizuje z Nieukerkenem i Pawelcem, pokazując, że jej zdaniem obaj badacze są niekonsekwentni. Badaczka proponuje nowe rozwiązanie, które być może przyczyni się do zaktualizowania stanu badań nad twórczością Barańczaka. Jej rozumienie konceptu jest zdecydowanie szersze niż u pozostałych badaczy, jednak nie oznacza to całkowitego braku kryteriów, za pomocą których zalicza dane zjawiska do kategorii konceptu.

Zacznę od tezy, że konceptyzm jest jedną z istotnych zasad organizujących twórczość Barańczaka, co m.in. znajduje przełożenie na konkretne realizacje w utworach poetyckich. Klasyfikując jakiś zabieg, zasadę lub działanie jako koncept, biorę pod uwagę spełnianie przez nie trzech wymogów: zaskoczenia, łączenia niespójnych elementów, uzasadnienia tego połączenia [16].

Powyższe wytyczne pozwoliły Kaczorowskiej wyróżnić kilka rodzajów konceptów u Barańczaka: „koncepty tworzone na podstawie najbardziej podstawowych elementów języka i wiersza [czyli – K.K.] koncepty paronomastyczne” [17], koncepty strukturalne, koncepty homofoniczne oraz koncepty oparte na modyfikacjach frazeologicznych.

To rozpoznanie może okazać się zachętą do zastosowania kategorii badań intertekstualnych [18] – wszak u Barańczaka mamy do czynienia z aktywnym stosunkiem wobec tradycji, którego nierozpoznanie znacząco zubożyłoby interpretację „Dialogu Duszy i Ciała”. Jak pisze Culler:

Intertekstualność jest nie tyle nazwą dla relacji między dziełem a określonymi wcześniejszymi tekstami, ile wskazaniem na uczestnictwo dzieła w pewnej przestrzeni wypowiedzeniowej i na jego odniesienia do kodów, które stanowią potencjalną formalizację tej przestrzeni [19].

Badacz zauważa również, że:

[...] utwory poetyckie zawierające pytania wskazują bezpośrednio na swą intertekstualną naturę — nie dlatego, że zdają się oczekiwać odpowiedzi i przez to wskazują na własną niekompletność — lecz ponieważ presupozycje zawarte w tych pytaniach implikują wcześniejszą wypowiedź [20].

Analizując wiersz Blake’a „Tygrys”, Culler pokazuje, że pytania zawarte w utworze prezentują postawy istniejące wcześniej niż sam tekst. Dla badacza intertekstualności ważne jest prześledzenie, jaki stosunek przyjmuje dany utwór wobec wypowiedzi wcześniejszych.

DUSZA

Znowu wzorem –
Monte Christo?
Znów arysto-
Kratę w worek –

Skórę wyschłą:
Niech nieborak
W jej rejonach
Znosi wszystko?
[...]

DUSZA

Sure, sure. Masz na
Myśli lokum?
Życie w worku
To, rzecz jasna,

Komfort, spokój –
Klitka ciasna,
Ale własna
W bloku bloków:

To mi wmawiasz?
Przecież wpuszczasz
W ten loch-nawias

Dziką tłuszczę
Żądz, bezprawia,
Złych poduszczeń?

CIAŁO

[...]
Życ bezdomnie? –
Spróbuj. Sama wrócisz do mnie. [21]

W „Dialogu Duszy i Ciała” czytelnik dostrzeże wiele pytań. Z jednej strony, stanowią one element sytuacji komunikacyjnej w wierszu – małżeńskiej kłótni – z drugiej zaś, zgodnie z myślą Cullera, presuponują wcześniejsze wypowiedzi dotyczące dualizmu duszy i ciała.

3. Poezja Józefa Baki – zabawa słowem oraz jezuicka sumienność

Ustaliliśmy już przypuszczalne przyczyny zainteresowania Barańczaka poezją baroku. Pora skomplikować nasze rozważania i zastanowić się, dlaczego to właśnie Marvell i Baka zostali przez Barańczaka wyróżnieni w dedykacji wiersza i co to ten właśnie wybór oznacza dla wymowy wiersza.

Barańczak jest tłumaczem utworów Marvella. Wśród jego dorobku translatorskiego znajdują się dwa teksty, które są szczególnie ważne dla rozmyślań na temat utworu z „Chirurgicznej precyzji” – „Dialog żarliwej Duszy i Rozkoszy wcielonej” [22] oraz „Dialog duszy i ciała” [23].

Pierwszy z wymienionych przeze mnie wierszy przynosi obraz Duszy kuszonej przez Rozkosz, która odwołuje się do wszystkich pięciu zmysłów człowieka. Pokusa jest silna, ponieważ Duszę próbuje się zwieść najróżniejszymi ziemskimi dobrami: uczta, miękkim posłaniem, wspaniałą wonią pachnideł, pięknem kryształu i słodką muzyką. Dusza konsekwentnie odmawia, wspierana w swym uporze przez Chór:

CHÓR: Nie zna krąg ziemski tak pięknego dzieła,
Jak kiedy dusza odpiera ataki
Kuszących zmysłów; o, na widok taki
Nawet niebios a lubość ogarnęła.
Trwaj w uporze, już nowa bitwa otrąbiona;
Jeśli wroga zwyciężysz, czeka cię korona [24].

Rozkosz ostrzega, że opór Duszy przyniesie jej jedynie ciągłe cierpienie i walkę:

ROZKOSZ: Czy chcesz wieść wojny, władać światem.
Sławy nie dzielić z nikim?
Pół świata stanie ci się bratem,
Drugie pół – niewolnikiem.

Mimo ostrzeżenia, Dusza postanawia trwać w swym zamierzeniu, wypowiadając stanowcze słowa:

DUSZA: Nikt tam nie wstąpi po wiedzy drabinie:
Do niebios wiedzie pokora jedynie.

Dusza zatem stara się poskramiać cielesne pokusy, aby móc w przyszłości zatriumfować i dostać się do niebios. Dużo bardziej sprawa komplikuje się w wierszu „Dialog duszy i ciała”, do którego utwór Barańczaka jest na swój sposób podobny. Zarówno dusza, jak i ciało, narzekają na swojego partnera, z którym razem muszą tworzyć całość, którą jest człowiek. Już na pierwszy rzut oka uderza paralelizm dwóch pierwszych strof:

Dusza
Któż z tego lochu wyswobodzi Duszę,
Mnie, co tak liczne jarzma znosić muszę?

Szkielet mnie więzi jak rygiel stalowy,
Dłonie i stopy wzięły mnie w okowy.
[...]
Ciało
O, któż nareszcie te kajdany skruszy,
Któż mnie wyzwoli spod tyranii Duszy?
Tej, która prężąc się we mnie, bez końca
Na pal mnie wbija, w przepaść własną strąca; [25]

Co ciekawe, po naturalistycznym opisie („nerwy, tętnice i żyły/ciężkim łańcuchem swoim okręciły” „na pal mnie wbija”) w kolejnych dwóch strofach czytelnik znajdzie sygnały świadczące o tym, że choć dusza i ciało nie potrafią znaleźć wspólnego języka, to jednak wzajemnie się potrzebują, ponieważ jedno ma wpływ na drugie.

Dusza [...]
Gdy na cokolwiek ciało się użala,
Choć czuć nie mogę, czuję, jak mnie spala
Męka [...]
Ciało [...]
Popatrz, jak Ciałem targa skurcz Nadziei,
Jak je dreszcz Strachu przeszywa z kolei,
Miłość je pali jak zaraza słodka,
Wrzód Nienawiści przeżera od środka [...] [26]

Zaryzykuję stwierdzenie, że temat „Dialogu Duszy i Ciała” mógł być zainspirowany wierszem Marvella (podobnie jak pomysł ukazania sporu duszy z ciałem, choć pamiętajmy, że tego rodzaju spory mają swoją średniowieczną prowinienę i możemy dla rozszerzenia lektury utworu Barańczaka porównywać go na przykład z „Visio Philiberti” [27]), jednak utwór ten bardzo wiele zawdzięcza także twórczości Józefa Baki. Uważam, że może mieć to związek z nową sytuacją pisarza. Dla poety piszącego u progu dwudziestego wieku tradycja poetów metafizycznych nie może być jedynym, dominującym kontekstem. Odwołanie się do Marvella nie wystarczy.

Barańczak przyszedł do poezji metafizycznej z zupełnie innymi doświadczeniami. Na półwiecze oddzielające publikację „Ziemi jałowej” od początku kariery sztandarowego poety „Nowej Fali” przypadało nie tylko ostateczne potwierdzenie zapowiadanej przez Nietzschego śmierci Boga. Uśmiercony został również autor. Słowa i konwencje zaczęły wypowiadać coraz bardziej „papierowego” człowieka. O ile Eliot w swych próbach odzyskania obiektywnego świata musiał uporać się z nadmiarem osobowości, o tyle Barańczak odziedziczył autora, który został skrajnie zdepersonalizowany i świat, który rozpyływał się w sieci systemowych relacji [28].

Ciekawą alternatywą może okazać się poszukiwanie inspiracji w duchowości jezuickiej. Kluczowym stanowiskiem doktryny zakonu założonego przez Ignacego Loyolę było przyjęcie założenia, że nic nie jest samo w sobie ani dobre, ani złe – ocena moralna danego zjawiska lub działania wynika z tego, w jaki sposób zostało ono zastosowane, użyte. Cieleśność i zmysłowość w Ignacjańskim rozumieniu może zatem

posłużyć do przedstawiania rzeczy świętych. Jak pisze Mrowcewicz, „jezuici zdawali sobie dobrze sprawę, że nie uda się zaprzeczyć zmysłowej naturze człowieka” [29]. Jednym z poetów, który wykorzystywał tę wiedzę, był właśnie Józef Baka – jezuicki kaznodzieja.

Pojawia się jednak pytanie, dlaczego Barańczak nie poszukiwał inspiracji u jezuitów późniejszych wieków lub u poetów, których twórczość wyrasta ze wzorca podobnego do mentalności jezuickiej. Sądzę, że ciekawe światło na tę kwestię może rzucić wywód Stanisława Balbusa, który wprawdzie odnosi się do twórczości Miłosza, ale zdaje się dotyczyć – przynajmniej w pewnym stopniu – także i innych przykładów poezji współczesnej.

Powtórzmy raz jeszcze pytanie: Dlaczego Miłosz czyni to [pisze wiersz „Rozmowa na Wielkanoc 1620 roku” – K.K.] w stylizacyjnym przebraniu? – Otóż głównie dlatego, że problematyka metafizyczna została od dawna z poezji polskiej (w przeciwieństwie do niemieckiej czy anglosaskiej) dość gruntownie wyeliminowana (z wyjątkiem późnego Leśmiana, także zresztą sięgającego ku stylizacji). [...] Literatura polska jednak taką tradycję poezji metafizycznej niegdyś posiadała (nb. pomijając jej prekursora, Sępa, przypomnijmy, że znakomite „Pieśni pokutne” arianina Obrychta Karmanowskiego powstały niemal w tym samym czasie, w którym Miłosz umiejscawia swoją „Rozmowę na Wielkanoc”). Barok był jednak okresem zbyt odległym, zbyt jako prąd zdezaktywizowanym, by go w sposób „naturalny” podjąć i zasymilować. Stylizacja, z jej znaczeniowymi dystansami, stanowi w tej sytuacji semiotyczno-historyczny pomost ułatwiający ów „ingres” [30].

Stylizacja sprawia zatem, że włączenie dawnej tradycji do współczesnego wiersza jest łatwiejsze. Ten zabieg jest z założenia dwukierunkowy – z jednej strony dokonuje się wzbogacenie tradycji nowszej, z drugiej zaś starsza tradycja zostaje zaktualizowana.

Barańczak w „Dialogu Duszy i Ciała” podchodzi do tradycji niejako z przymrużeniem oka – wiersz ten jest przecież niesłychanie zabawny. Nie mogłoby być inaczej, skoro – jak pisze Bergson – „komiczny jest każdy wypadek, który zwraca naszą uwagę na stronę fizyczną, podczas gdy w grę wchodzi jej strona duchowa” [31]. Jest to także nawiązanie do tradycji konceptystycznej – barokowy *wit* był przecież pojęciem obejmującym „myśl celną i pełną polotu (dowcipu)” [32].

Kłótnia upersonifikowanej duszy z upersonifikowanym ciałem jest dla odbiorcy zabawna, ponieważ obie strony konfliktu uparcie próbują pokazać swoją rację, nie zauważając, jak absurdalny jest ich spór. Przytoczmy słowa Bergsona raz jeszcze: „[...] postać komiczna jest na ogół komiczna dokładnie w tej mierze, w jakiej zgoła nie zdaje sobie z tego sprawy. [...] Komicznym jest się nieświadomie” [33].

Co ciekawe, także inne utwory nawiązujące do postaci i idiomu księdza Baki obfitują w elementy komizmu:

[...]

Jeść pierogi z kapustą przykazanie trzecie
Bo Pieróg to jest Symbol Nadeń nic na świecie

A siódme przykazanie jest sekret u Boga
Futrujże fechmistrzu bo śmierć zima sroga

[...]

Na słowa Każde sobie Wiersz mi się rozpada
Gadam wierszem O Jezu Albo mną ktoś gada [34]

W tym utworze Jarosława Marka Rymkiewicza widoczna jest stylizacja na poezję Baki – wielkie litery wewnątrz wersów sugerują jakiś inny podział, niekoniecznie pokrywający się z podziałem syntaktycznym lub podziałem wersowym. Uważam, że krótkość powstałych w ten sposób części przywołuje na myśl idiom Baki. Z drugiej jednak strony, jest to wiersz dwudziestowiecznego poety-klasycysty, zatem tenże podział, sugerowany przez wielkie litery, nie jest podziałem nadrzędnym, a jedynie sygnałem pewnej stylizacji, żywotności kultury dawnej w kulturze współczesnej.

A co za życia to mam i po śmierci
Jako ten robak co się we mnie wierci

Jako ta mucha co mi w ustach brzęczy
Jako ta czkawka co mnie w trumnie męczy

[...]

Jako kadź gnoju A śmierć jest kloaka
Tym był za życia i po śmierci Baka [35]

Należy jednak być ostrożnym w stawianiu tezy, zatem chciałabym zaznaczyć, że nie wszystkie współczesne utwory, nawiązujące do postaci Baki, przesyczone są komizmem. Przykładem niech będzie fragment utworu Eugeniusza Tkaczyszyna-Dyckiego z tomu „Nenia i inne wiersze”:

BAKA UWODZI STEFANIĘ DYCKĄ

Jeszcze będziesz piękna ino się zobaczymy
Będziesz tak piękna że zmartwychwstaniemy
W popłochu członków które pogrzebiemy
Tam gdzie przedtem [36]

Powróćmy teraz jednak do „Dialogu Duszy i Ciała” Barańczaka. Krótki, czterogłoskowy wers przywodzi na myśl te utwory, w których Baka, udając swoisty prymitywizm, ostrzega ludzi przed śmiercią (np. „Uwaga śmierci wszystkim stanom służąca”, „Starym uwaga”, „Młodym uwaga”, „Panom uwaga”). Jezuicki poeta czyni to, cały

czas zachowując aktywny stosunek do języka. Nawarecki pisze: „Autor «Uwag» podobnie jak dziecko przygląda się słowom, bada ich możliwości, smakuje je, oczekuje od nich niespodzianki” [37].

Zauważmy, jak ważną rolę w „Dialogu Duszy i Ciała” gra zabawa słowem. Barańczak szuka dźwiękowych podobieństw poszczególnych wyrazów:

DUSZA

Ciao, Ciało:

[...]

CIAŁO

[...]

gangi gangren,

mafie martwień,

bandy angin,

und so weiter.

[...]

DUSZA

Mój Kaliban

kalambury

składa! Który

raz kaliber [38]

Poeta nieustannie czerpie z języka mówionego, czemu nie można się dziwić, jeśli weźmiemy pod uwagę sytuację liryczną wiersza. Dusza i Ciało toczą ze sobą spór o to, które z nich jest ważniejsze. Obie postaci próbują przekonać swojego oponenta do własnych argumentów. Aby zwiększyć swoje szanse na zwycięstwo w tym sporze, obie strony konfliktu próbują pokazać się z jak najlepszej strony, używając retorycznych argumentów i udowadniając, że potrafią komunikować się w różnych językach:

DUSZA

Ciao, Ciało:

[...]

CIAŁO

[...]

bonjour, witaj.

[...]

Gott sei Dank und

guten Morgen.

DUSZA

Sure, sure. [...]

Izwinitie!

[...]

CIAŁO

und so weiter.

[...]

Muchas gracias

[...]

Motto bene.

U Baki wprawdzie nie ma obcojęzycznych zwrotów, ale niewątpliwie czerpał on z żywiołu mowy codziennej. Zauważmy, że pojawiające się w „Dialogu Duszy i Ciała” zwroty w językach obcych są zrozumiałe nawet dla odbiorcy, który nie zna języka niemieckiego czy rosyjskiego. Jest to spowodowane tym, że Barańczak w swoim wierszu wykorzystał tylko te słowa i wyrażenia, które są bardzo znane i często przenikają do mowy codziennej. Baka również czerpał z żywiołu języka potocznego.

Prawdziwą domeną poety stają się obiegowe powiedzonka, przysłowia ludowe, regionalne i najbardziej rozpowszechnione, ogólnonarodowe, których żywotność poświadczają dawne słowniki, zbiory badaczy folkloru i paraliterackie rejestracje ówczesnych sposobów mówienia [39].

Obaj poeci reprezentowali aktywną postawę wobec języka. Nie wystarczyło im użycie popularnych powiedzeń czy przysłów. I Baka, i Barańczak przyglądali się skonwencjonalizowanym zastosowaniom języka, a następnie często je przekształcali, wydobywając z nich nowe sensy. Nawarecki o Bace pisze w ten sposób:

Baka jest prawdziwym mistrzem gnomicznych przeróbek, adaptacji i modernizacji. Łączy i rozdziela, skraca i rozbudowuje, przedstawia elementy, posługuje się aluzją, polemiką i utajonym dialogiem, ale jego żywiołem jest nieskrępowana zabawa, ogarniająca zarówno znaczenie, jak i budowę aforyzmów [40].

Przyjrzyjmy się „Dialogowi Duszy i Ciała”, szukając w tekście zmodyfikowanych frazeologizmów lub powiedzeń. Najciekawsze wydają mi się fragmenty, w których Barańczak zmienia formę powiedzenia „tonący brzytwy się chwyta” oraz odwołuje się do znanego pojęcia brzytwy Ockhamowskiej [41].

CIAŁO

[...]

już za późno,
lepiej puść ją,
pókiś cała –

brzytwę, której
wciąż się chwyta
twoja durna

(bo zaszyta we mnie)

duma;

[...]

DUSZA

[...]

Choć zaszyte
w ciała worze
całe życie

trwa – pomoże
brzytwa, gdy cię
rzucą w morze!

CIAŁO

Jeśli brzytwa
Ockhamowska,
żadna troska
ani krzywda

mnie nie spotka [42]

Barańczak korzysta z tego, że słowo „brzytwa” może pojawiać się w różnych kontekstach, dzięki czemu zwraca uwagę czytelnika na nowe sensory. Brzytwa z pojęcia „brzytwy Ockhamowskiej” i brzytwa z powiedzenia „tonący brzytwy się chwyta” jest w „Dialogu Duszy i Ciała” jednocześnie materialnym przedmiotem, który mógłby posłużyć Duszy do przecięcia woru ciała. Ciało nie boi się grózb Duszy. Wie, że niemożliwe jest rozdzielanie tych dwóch elementów. Co więcej, Ciało ma świadomość możliwości użycia wyrazu „brzytwa” w różnych powiedzeniach i terminach. Jeśli to narzędzie, którego użyciem odgraża się Dusza, okaże się nie tylko materialnym przedmiotem, ale „brzytwą Ockhamowską”, Ciało może czuć się bezpiecznie. Łagosz pisze o tym pojęciu następująco:

Nie wnikając teraz w różne fundamentalne treści związane z teoriopoznawczym rozumieniem „brzytwy” (np. problem ontologicznego statusu rzeczywistości mającej każdorazowo podlegać poznawczemu wyjaśnieniu), chciałbym zwrócić uwagę, że od epistemologicznej wykładni brzytwy Ockhama (w podanej wyżej, ogólnej wersji) bardzo łatwo jest przejść do takiej oto dyrektywy: w wyjaśnianiu rozmaitych aspektów rzeczywistości powinniśmy postępować jak „najoszczędniej”, jeśli chodzi o czynione w naszych eksplikacjach założenia ontologiczne (przyjmowane typy realności). Tak właśnie może dokonać się „ekonomizacja” postulatów Ockhama [43].

Jeśli, zgodnie z tym postulatem, mamy oszczędnie posługiwać się założeniami ontologicznymi, Ciało może czuć się bezpiecznie. Nikt nie powinien kategorycznie zarzucać mu odmiennego od Duszy sposobu istnienia. Cieleśność i duchowość wcale nie muszą być ze sobą sprzeczne. Niekoniecznie wydaje się rozstrzyganie, który z tych aspektów rzeczywistości jest dobry, a który zły. Być może wszystko zależy od aplikacji – zastosowanie zmysłów może przecież okazać się pomocne w drodze do świętości.

4. Spór duszy z ciałem zakończony remisem

Podobna zdaje się być wymowa „Dialogu Duszy i Ciała”. Żadna z racji nie wydaje się być ważniejsza od drugiej. Zarówno Ciało, jak i Dusza potrzebują siebie nawzajem, aby śmiertelny człowiek mógł żyć. Barańczak kończy spór remisem, podkreślając to rozwiązanie, co ciekawe, także dzięki formie wiersza:

Może zatem tak właśnie należy spojrzeć na problem – to forma poetycka staje się dla Barańczaka odpowiedzią na nierozstrzygalne konflikty ludzkiej egzystencji. Stąd jej szczególna maestria w „Chirurgicznej precyzji” i w utworach dotyczących duszy i ciała. Skoro nie jest możliwe zredukowanie sprzeczności ani jej uspojnienie, forma daje szansę na uzyskanie chociaż chwilowej harmonii [44].

Zauważmy, że każda z wypowiedzi Duszy i Ciała została wpleciona w kunsztowne ramy sonetu. Po tę formę poetycką Barańczak sięgnął już w debiutanckiej „Korekcie twarzy” z 1968 roku, czyli trzydzieści jeden lat przed wydaniem *Chirurgicznej precyzji*, w której poeta zamieścił „Dialog Duszy i Ciała”. Wczesne sonety Barańczaka tworzą cykl „Sonety łamane”. Jak pisze Pawelec:

Najistotniejszą cechą, jednoczącą „Sonety łamane” Stanisława Barańczaka jest właśnie tytułowe „złamanie”. Podmiot czynności twórczych mierzy się z konwencją gatunkową sonetu. Głównemu jednak złamaniu ulega składnia, niezgodna z członowaniem wersowym. Przerzutnia, tak chętnie wprowadzana do tekstu przez poetów baroku, znajduje ponownie swojego zwolennika. [...] Przerzutnia, stosowana przez Sępa-Szarzyńskiego w obrębie strofy, u Barańczaka nie zna żadnych przeszkód. Autor „Korekty twarzy” łamie nawet tradycyjną granicę, jaka przebiegała między dwoma czterowierszami a dwoma tercetami [45].

Wypowiedzi Duszy i Ciała również są sonetami „złamanymi”. Przerzutnie występują nie tylko w obrębie pojedynczych strof, ale także między nimi. Dodatkowo, próżno by szukać podziału na część opisową i część refleksyjną. U Barańczaka jedno łączy się z drugim. Intelktualny charakter rozmowy małżonków zabierających głos w wierszu sprawia, że tradycyjne podziały stroficzne okazują się niewystarczające.

DUSZA

Ciao, Ciało:
aż do dzisiaj
każde wyjście
z ciebie – ścianą

jednolicie
zarastało.
Lita skała,
poddaj mi się:

choć ukrywasz
furtki ciemne,
jest gdzieś wyrwa

w światło dzienne.
Ciao, spływam,
leż beze mnie.

Rygory formalne sonetu zostają naruszone, ale mimo to utwór jest pełen ograniczeń wersyfikacyjnych, którym sprostać mógł tylko wybitny poeta. Każdy wers wypowiedzi Duszy jest tworzony przez dwa trocheje – zatem warto zwrócić uwagę na wielki trud, z którym musi zmierzyć się twórca pragnący zawrzeć istotne treści w czterogłoskowych wersach. Na podstawie analizy formalnej tekstu można wyprowadzić ważne wnioski dla interpretacji wiersza. Najdalej posunął się Jerzy Kandziora, który w konturze „Dialogu Duszy i Ciała” widzi graficzne odwzorowanie budowy narządów człowieka:

Jeśli przyjmiemy, że wąski i skręcony kontur wiersza „Dialog Duszy i Ciała” jest ikoną – mówiąc trywialnie – ludzkiej kiszki czy innych ciemnych duktów ciała ludzkiego, to włączenie w ów kontur sonetu, gatunku tradycyjnie uchodzącego za najwyższą emanację lirycznego kunsztu i, by tak rzec, duchowej elegancji, stanowi powtórzenie w przestrzeni poetyki wiersza trudnej, a jednak nieusuwalnej koegzystencji w człowieku Jedni wzniosłej Duszy-estetyki i równie niezbędnego, choć trywialnego, Ciała-schronu [46].

Zgodnie z tą interpretacją wplecenie wypowiedzi małżonków w kontur sonetu byłoby znalezieniem kompromisu między cielesnością a duchowością, których odpowiednikami formalnymi byłyby żywioł rozmowy oraz kunsztowna forma.

Inną odpowiedź na pytanie o rozstrzygnięcie sporu Duszy i Ciała znajduje Iwona Misiak:

Dziesięć zminiaturyzowanych sonetów składających się na „Dialog Duszy i Ciała” Stanisława Barańczaka przedstawia spór, który kończy się remisem, ponieważ w twórczości poetów metafizycznych nie może paść wynik przyznający zwycięstwo jednej ze stron. Zachowanie równowagi między pragnieniami duszy i ciała jest zadaniem człowieka, którego życie przypomina walkę [47].

Uważam, że te interpretacje nie wykluczają się. W wierszu Barańczaka nie bez znaczenia jest przecież dedykacja dla Marvella i Baki. Nie można także przejść obojętnie

wobec formy sonetu, która w „Dialogu Duszy i Ciała” pojawia się aż dziesięciokrotnie. Manierystyczny wiersz Barańczaka porusza jeden z najtrudniejszych tematów, jakimi może zajmować się człowiek, zatem nie może szukać prostych rozwiązań. Kunsztowność, skomplikowanie formalne oraz przywołanie tradycji angielskich poetów metafizycznych i wystylizowanie utworu na poetykę Józefa Baki wydają się być świetnym rozwiązaniem dla kogoś, kto chce poruszyć temat dualizmu duszy i ciała.

Henri Bergson w szkicu „Dusza i ciało” uzasadnia swój wybór, polegający na odrzuceniu kategoriycznych rozstrzygnięć rozumu w kwestii nieśmiertelności człowieka i postuluje posłużenie się doświadczeniem, które wprawdzie początkowo dąży tylko do ujęcia tej kwestii w ramach prawdopodobieństwa, ale w efekcie zbliża się niemalże do pewności. Filozof pokazuje, że nawet gdybyśmy posiadli doskonałą wiedzę o mechanizmie mózgowym człowieka, moglibyśmy poprzez określony stan duszy odgadnąć, co dzieje się w mózgu, jednak zabieg odwrotny byłby niemożliwy. Myśl nie daje się sprowadzić tylko do kategorii fizjologicznych. Ponadto, niemożliwe jest przekazanie za pomocą słów pełnej prawdy o ludzkiej myśli i o istnieniu człowieka.

Daremnie słowa będą dobrane tak, jak należy, nie powiedzą tego, co chcielibyśmy powiedzieć, jeśli nie przywołamy na pomoc rytmu, przestankowania, całej choreografii mowy i dopiero wtedy czytelnik prowadzony przez szereg rodzących się ruchów, będzie mógł nakreślić krzywą myśli i uczuć analogiczną do tej, jaką kreśliły sami. Na tym polega cała sztuka pisania [48].

Może więc nieprzypadkowo często to właśnie w poezji, która charakteryzuje się rytmem pewnej powtarzalności, podejmowane są tak trudne zagadnienia, jak kwestie duszy i ciała oraz nieśmiertelności człowieka?

5. Podsumowanie

„Dialog Duszy i Ciała” jawi się więc jako utwór poety niesamowicie świadomie korzystającego z tradycji literackiej. Wiersz w sposób humorystyczny nawiązuje do problematyki dualizmu duszy i ciała, odnosząc się przy tym do dorobku poetyckiego polskiego i angielskiego baroku. Poprzez odniesienia intertekstualne, między innymi do poezji Andrew Marvella i Józefa Baki, utwór zostaje wpisany w szerszy kontekst literacki, dzięki czemu czytelnik ma świadomość, że poruszane w wierszu problemy mają swoją długą tradycję, sięgającą czasów Platona.

Dualizm zostaje jednak potraktowany humorystycznie, dzięki wystylizowaniu utworu na klótnię małżeńską i wpisaniu jej w kontur sonetu. Barańczakowa gra z formą i tradycją udowadnia, że problemy, nad którymi ludzie zastanawiają się na przestrzeni wszystkich epok, są nadal aktualne, jednak możliwe jest spojrzenie na nie z ironicznym dystansem.

Literatura:

1. Platon, *Fajdros*, tłum. W. Witwicki, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1958, s. 70-72.
2. Barańczak S., *Dialog Duszy i Ciała*, [w:] tenże, *Wiersze zebrane*, Wydawnictwo a5, Kraków 2006, s. 451.
3. Mrowcewicz K., *Poezja metafizyczna*, [w:] tenże, *Trivium poetów polskich epoki baroku: klasycyzm-manieryzm-barok. Studia nad poezją XVII stulecia*, Wydawnictwo IBL PAN, Warszawa 2005, s. 39.
4. Barańczak S., *Wstęp*, [w:] tenże, *Antologia angielskiej poezji metafizycznej XVII stulecia*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1982, s. 15.
5. Tamże, s. 17.
6. Barańczak S., *Metafizyczna poczta. Rozmowa z Maciejem Ziębą OP*, [w:] tenże, *Zaufać nieufności. Osiem rozmów o sensie poezji 1990-1992*, Biedrzycki K. (red.), Wydawnictwo „M”, Kraków, 1993, s. 41.
7. Barańczak S., *Dusza i los*, [w:] tenże, *Tablica z Macondo. Osiemnaście prób wytłumaczenia, po co i dlaczego się pisze*, „Aneks”, Londyn 1990, s. 162.
8. Barańczak S., *Człowiek Donne’a*, [w:] tenże, *Tablica z Macondo...*, s. 141-142.
9. Eliot T.S., *Poeci metafizyczni*, przeł. Żurowski M., [w:] tenże, *Szkice literackie*, Chwałewik W. (red.), Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1963, s. 39-52.
10. Por. Barańczak S., *Wstęp...*, s. 18.
11. Barańczak S., *Człowiek Donne’a...*, s. 148.
12. Donne J., *Waleta, żalu zabraniająca*, [w:] Barańczak S., *Antologia...*, s. 65-66.
13. Barańczak S., *Metafizyczna poczta...*, s. 60.
14. Otwinowska B., „*Concors discordia*” Sarbiewskiego w teorii konceptyzmu”, *Pamiętnik Literacki* 3, 1968, s. 87.
15. Pawelec D., *Poezja Stanisława Barańczaka. Reguły i konteksty*, „Śląsk”, Katowice 1992, s. 31.
16. Kaczorowska M., *Lingwistyczna poetyka utworów i poetyka przekładów Stanisława Barańczaka – analogie. Konceptyzm*, [w:] też, *Przekład jako kontynuacja twórczości własnej. Na przykładzie wybranych translacji Stanisława Barańczaka z języka angielskiego*, TAIWPN „Universitas”, Kraków 2011, s. 93.
17. Tamże, s. 93.
18. Zob. Culler J., *Presupozycje i intertekstualność*, *Pamiętnik Literacki* 3, 1980, s. 297-312; Głowiński M., *O intertekstualności*, *Pamiętnik Literacki* 4, 1986, s. 75-100; Nycz R., *Intertekstualność i jej zakresy: teksty, gatunki, światy*, [w:] tenże, *Tekstowy świat. Poststrukturalizm a wiedza o literaturze*, Wydawnictwo IBL PAN, Warszawa 1995, s. 59-82.
19. Culler J., dz. cyt., s. 299.
20. Tamże, s. 307.
21. Barańczak S., *Dialog Duszy i Ciała...*, s. 452-454.
22. Marvell A., *Dialog żarliwej Duszy i Rozkoszy wcielonej*, [w:] Barańczak S., *Antologia...*, s. 236-238.
23. Marvell A., *Dialog duszy i ciała*, [w:] tamże, s. 244-245.
24. Marvell A., *Dialog żarliwej Duszy i Rozkoszy wcielonej...*, s. 236.

25. Marvell A., *Dialog duszy i ciała...*, s. 244.
26. Tamże.
27. Lenart M., *Spór duszy z ciałem w wersji „Visio Philiberti”*, [w:] tenże, *Spór duszy z ciałem i inne wierszowane spory w literaturze staropolskiej na tle tradycji średniowiecznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2002, s. 41-76.
28. Nieuwerkerken van A., *Stanisław Barańczak jako współczesny poeta metafizyczny*, [w:] tenże, *Ironiczny konceptyzm. Nowoczesna polska poezja metafizyczna w kontekście anglosaskiego modernizmu*, TAIWPN „Universitas”, Kraków 1998, s. 294.
29. Mrowcewicz K., *Wstęp*, [w:] *Wysoki umysł w dolnych rzeczach zawikłany*. Antologia polskiej poezji metafizycznej baroku, Mrowcewicz K. (oprac.), Wydawnictwo IBL PAN, Warszawa 1993, s. 25.
30. Balbus S., *Historycznoliteracka aktywność stylizacji*, [w:] tenże, *Między stylami*, TAIWPN „Universitas”, Kraków 1993, s. 59.
31. Bergson H., *Śmiech. Esej o komizmie*, tłum. Cichowicz S., Wydawnictwo Literackie, Kraków 1977, s. 92.
32. Otwinowska B., *Koncept*, [w:] *Słownik literatury staropolskiej*, pod red. Teresy Michałowskiej, wyd. 2 popr. i uzupeł., Wydawnictwo Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1998, s. 338.
33. Bergson H., dz. cyt., s. 59.
34. Rymkiewicz J.M., *Kolęda księdza Baki*, [w:] tenże, *Cicho ciszej*. Wybrane wiersze z lat 1963-2002, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2003, s. 28-29.
35. Rymkiewicz J.M., *Nagrobek księdza Baki*, [w:] tamże, s. 45-46.
36. Tkaczyszyn-Dycki E., *XLIII. Baka uwodzi Stefanię Dycką*, [w:] tenże, *Poezja jako miejsce na ziemi*. 1988-2003, Biuro Literackie, Wrocław 2006, s. 48.
37. Nawarecki A., *Czarny karnawał. „Uwagi śmierci niechybnej” księdza Baki – poetyka tekstu i paradoksy recepcji*, Wydawnictwo Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1991, s. 109.
38. Barańczak S., *Dialog Duszy i Ciała...*, s. 451-455.
39. Nawarecki A., *Czarny karnawał...*, s. 36.
40. Tamże, s. 39.
41. Zob. Łagosz M., *Tak zwana brzytwa Ockhama a zasada ekonomii*, *Kwartalnik Filozoficzny* 4, 1999, s. 159.
42. Barańczak S., *Dialog Duszy i Ciała...*, s. 452-453.
43. Łagosz M., dz. cyt., s. 163.
44. Sowa-Zduńczyk A., *Spotkania Duszy i Ciała w poezji Stanisława Barańczaka. Dialogi i spory tradycji z nowoczesnością*, [w:] *Literatura polska w świecie 6: Barańczak postscriptum*, Cudak R. (red.), Wydawnictwo Gnome, Katowice 2016, s. 74.
45. Pawelec D., dz. cyt., s. 35.
46. Kandziora J., *Ocalony w gmachu wiersza. O poezji Stanisława Barańczaka*, Wydawnictwo IBL PAN, Warszawa 2007, s. 344-345.
47. Misiak I., *Stanisława Barańczaka dialog chirurga i demiurga*, „*Teksty Drugie*” 3, 2007, s. 81.
48. Bergson H., dz. cyt., s. 151.

Barokowy „Dialog Duszy i Ciała” Stanisława Barańczaka jako głos w sporze o dualizm

Streszczenie

Celem artykułu jest przedstawienie interpretacji „Dialogu Duszy i Ciała” Stanisława Barańczaka i umiejscowienie wiersza w szerszym kontekście całej twórczości poety oraz w odniesieniu do poezji polskiego i angielskiego baroku. Ważnym elementem refleksji jest wpisanie utworu w tradycję średniowiecznych sporów duszy z ciałem i zwrócenie uwagi na możliwe rozstrzygnięcia tego konfliktu. Istotny punkt refleksji stanowi zbadanie pojawiających się w wierszu nawiązań intertekstualnych, wymuszających niejako porównanie utworu Barańczaka z podobnymi wierszami autorstwa Andrew Marvella, które zostały przez Barańczaka przetłumaczone na język polski. W artykule zwrócono także uwagę na komiczny walor wiersza wynikający między innymi z nawiązania do poetyki Józefa Baki.

Słowa kluczowe: Stanisław Barańczak, dusza, ciało, barok, dualizm

Stanisław Barańczak’s baroque „Dialogue of the Soul and the Body” as an important voice in disputes about dualism

Abstract

The aim of the article is to present the interpretation of Stanisław Barańczak’s „Dialogue of the Soul and the Body” and place the poem in the broader context of the poet’s entire work and in relation to the poetry of Polish and English Baroque. An important element of the reflection is the inclusion of the work in the tradition of medieval disputes between the soul and the body and the attempt to highlight possible solutions of this conflict. An important point of the reflection is to examine intertextual references appearing in the poem, forcing the comparison between Barańczak’s work and similar poems by Andrew Marvell, which were translated by Barańczak into Polish. The article also draws attention to the comic value of the poem resulting, *inter alia*, from the reference to the poetics of Józef Baka.

Keywords: Stanisław Barańczak, soul, body, baroque, dualism

Zajęcia plastyczne jako główny czynnik budujący korelację międzyprzedmiotową w edukacji osób z niepełnosprawnością intelektualną

1. Wstęp

W każdym społeczeństwie bez względu na stopień rozwoju cywilizacji i zamożność istnieje pewien procent osób, które z różnorodnych przyczyn (wrodzonych, dziedzicznych, chorób, wypadków, nieprawidłowych warunków życia) nie mają pełnej sprawności fizycznej, intelektualnej lub psychicznej. Osoby takie określa się zazwyczaj terminem *niepełnosprawni*. Nazwa ta powstała w efekcie pojawiających się ciągle nowych trendów w pedagogice, które mają na celu odejście od terminów stygmatyzujących. Niepełnosprawność jest zjawiskiem wielowymiarowym, dotyczącym funkcjonowania jednostki w wielu aspektach. Definicje niepełnosprawności różnią się w zależności od postaw, przekonań, orientacji kulturowej i dyscypliny naukowej [1]. Jak stwierdza Wł. Dykcik [2]:

pojęcie niepełnosprawności obejmuje różne ograniczenia funkcjonalne jednostek ludzkich w każdym społeczeństwie, wynikające z uszkodzenia zdolności wykonywania jakiejś czynności w sposób uważany za normalny, typowy dla życia ludzkiego. Ograniczenia te mogą mieć charakter stały lub przejściowy, całkowity lub częściowy, mogą dotyczyć sfery sensorycznej, fizycznej i psychicznej (s. 15).

Obecnie, J. Głodkowska [3], uważa, że podejmowane są próby zmian terminologicznych w określaniu zjawiska niepełnosprawności. Są one wynikiem dążenia do tego, by stosować nazewnictwo nieuwłaczające godności. Autorka podkreśla, że niezwykle ważne jest stworzenie jasnej terminologii wraz z jednoznacznymi kryteriami definicyjnymi, gdyż jest to podstawą diagnozy i działań rehabilitacyjnych, a także sprzyja rzetelności w podejmowaniu badań naukowych. Autorzy zwracają uwagę na dążenie do dynamicznego spojrzenia na specjalne potrzeby edukacyjne, w których wada, (jako część biografii) spostrzegana jest, jako utrata funkcji na poziomie organicznym. W obecnych czasach coraz częściej podejmuje się tematykę osób niepełnosprawnych, szczególnie w odniesieniu do edukacji specjalnej, integracyjnej i włączającej [4, 5, 6, 7]. Jak podaje Hanna Żuraw [8]:

¹ azabinska@aps.edu.pl, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, Instytut Pedagogiki Specjalnej, Zakład Edukacji i Rehabilitacji Osób z Niepełnosprawnością Intelektualną.

Koncepcja życia twórczego w warunkach pełnego włączenia – życia w rozproszeniu – polega więc na łączeniu ludzi sprawnych i niepełnosprawnych w jedno społeczeństwo. Zakłada tworzenie warunków sprzyjających indywidualnemu twórczemu rozwojowi, poprzez realizację programu dostosowanego do indywidualnych możliwości (s. 26).

Uznanie przez społeczeństwo podmiotowości osób z niepełnosprawnością wymaga dostosowania się nauczycieli do nowych zadań skierowanych na samostanowienie podopiecznych i zrozumienie nie tylko osoby niepełnosprawnej, ale także udziału jej opiekunów w procesie autonomii. Coraz więcej uwagi teoretycy poświęcają działaniu systemu edukacji, stygmatyzacji i wykluczeniu społecznemu niepełnosprawnych. Szczególnie dokładnie analizowana jest niepełnosprawność intelektualna, której dotyczy szereg metod, technik i terapii. Następują także zmiany w zakresie opieki, rehabilitacji, edukacji i społecznego postrzegania osób niepełnosprawnych będących częścią składową społeczeństwa.

2. Ogólna charakterystyka niepełnosprawności intelektualnej w stopniu lekkim

Niepełnosprawność intelektualna wiąże się z przebiegiem wielu różnych zaburzeń, zarówno typu genetycznego, metabolicznego, jak i infekcyjnego [9]. Zrozumienie przyczyn stanowi podstawę do zastosowania racjonalnej profilaktyki, a w konsekwencji postępowania rewalidacyjnego. Głodkowska J. [10] przytacza definicję niepełnosprawności intelektualnej, zawierającą podstawowe informacje dotyczące jej funkcjonowania:

Podstawową cechą upośledzenia umysłowego jest istotnie niższy ogólny poziom funkcjonowania intelektualnego (kryterium A), który współwystępuje przy znacznych ograniczeniach w zachowaniu przystosowawczym w przynajmniej dwóch następujących obszarach sprawności: porozumiewanie się, troska o siebie, życie domowe, sprawności społeczno-interpersonalne, korzystanie ze środków zabezpieczenia społecznego, kierowanie sobą, troska o zdrowie i bezpieczeństwo, zdolności szkolne, sposób organizowania czasu wolnego (kryterium B). Początek tego stanu musi wystąpić przed 18 rokiem życia (kryterium C) (Diagnostic and Statistical Manual, 1993, s. 39, za: Głodkowska 1998, s. 25).

Natomiast J. Wyczęsany [11] podaje charakterystykę niepełnosprawności intelektualnej:

przede wszystkim upośledzona zdolność myślenia abstrakcyjnego oraz nieudolność syntetycznego ujmowania zdobytych wiadomości i wiązania ich w logiczne całości, a stąd wypływa ubóstwo wnioskowania i sądów. (...) wyobraźnia twórcza tych dzieci jest uboga, zdolności kombinacyjne nikłe, sądy i wnioskowanie nieudolne, myślenie mało mobilne (s. 29).

Przedmiotem pedagogiki osób z niepełnosprawnością intelektualną jest ustalenie metodycznego toku działalności wychowującej, w taki sposób, aby jednostki te osiągały wszechstronny rozwój na miarę swoich indywidualnych możliwości zdobywały umiejętności w zakresie adaptacji społecznej i wiedzę o otaczającym świecie. Prawidłowe rozpoznanie niepełnosprawności intelektualnej w stopniu lekkim jest trudne, gdyż podobne objawy zachowania występują u dziecka zaniedbanego środowiskowo. Dokonywać można jedynie dość ogólnej charakterystyki osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, biorąc jednocześnie pod uwagę indywidualność każ-

dego przypadku. Charakterystyka taka będzie istotna przy tworzeniu dostosowań edukacyjnych i planowaniu pracy edukacyjno-terapeutycznej.

Według teoretyków przyjmuje się, że procesy myślowe osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim nie przekraczają poziomu 8-12-letniego dziecka z normą intelektualną, natomiast dojrzałość społeczna tych osób utrzymuje się na poziomie siedemnastolatka. Stwierdza się ponadto obniżoną zdolność koncentracji uwagi, która jest krótkotrwała, mało podzielna i łatwo ulega zakłóceniu. Określana jest ona, jako nadmiernie odwracalna i chwiejna. Wraz z wiekiem i zasobem doświadczeń gromadzonych w procesie edukacji wzrasta jakość procesów myślowych, opartych jednak głównie na konkretnym materiale [12]. Dostyc powszechne u osób tych są zaburzenia krótko i długotrwałej pamięci, myślenia abstrakcyjnego oraz celowego działania. Klasyfikowanie oraz działania matematyczne ujęte w podstawowe operacje możliwe są do wykonania pod warunkiem, że odnoszą się do przedmiotów, a nie do zadań [13, 14]. Występują także zachowania impulsywne, zaburzenia w zachowaniu, brak wykorzystania intuicji w procesach kojarzenia i wiązania jednego aspektu z drugim.

Z analizy literatury wynika, że dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną najlepiej radzą sobie z wnioskowaniem w codziennych, prostych sytuacjach życiowych, a dobre wyniki uzyskują w rozumowaniu, posługując się materiałami konkretnymi. Z rozwojem myślenia ściśle związany jest rozwój mowy, który w przypadku osób z niepełnosprawnością intelektualną przez niedorozwój procesów orientacyjno-poznawczych bywa zaburzony. Teoretycy zajmujący się tą problematyką często wskazują na ubóstwo słownictwa, szczególnie w zakresie pojęć abstrakcyjnych [15]. Osoby z lekką niepełnosprawnością intelektualną posługują się pełnymi zdaniem, choć często pojawiają się wady realizacyjne w postaci nieprawidłowej artykulacji i zakłóceń emisji głosu [13]. Trudności w przyswajaniu wiedzy wynikają z zaburzeń spostrzegania, uwagi, pamięci, myślenia, mowy, sprawności motorycznych, ale także procesów emocjonalnych, motywacyjnych oraz adaptacji społecznej. Spostrzeganie jest niedokładne, wybiórcze, węższe zakresowo [15], występują zaburzenia analizy i syntezy. Interpretacja ogólna bywa często wadliwa, gdyż dzieci koncentrują się na przypadkowym przedmiocie, który nie ma znaczenia w danym kontekście poznawczym. Jak podaje J. Kostrzewski [14]:

spostrzeganie jest zaburzone z powodu upośledzenia różnych rodzajów percepcji (między innymi percepcji kształtów geometrycznych, zdolności analizy i syntezy wzrokowej elementów tworzących figury geometryczne, percepcji wzrokowej stosunków przestrzennych (s. 115).

Osoby z lekką niepełnosprawnością intelektualną mają dobrą pamięć mechaniczną, pamięć logiczna jest jednak zazwyczaj w dużym stopniu zaburzona, co przejawia się odtwarzaniem informacji według zapamiętanej kolejności. Bardzo często przyswojony materiał (wiersz, piosenka, rymowanka) powtarzany jest mechanicznie – bez logicznego rozumienia treści tekstu, który właśnie jest wygłaszany czy śpiewany. Nowy materiał przyswajany jest wolno i wymaga wielokrotnych powtórzeń oraz podziału treści nauczania na mniejsze części, a także wiązania nowych informacji z pojęciami i zjawiskami znanymi [15, 13]. Jak podaje H. Nartowska [9], u osób tych rozwój myślenia:

przechodzi kolejne etapy tak jak u dzieci normalnych, choć ze znacznym opóźnieniem, lecz nie przekracza poziomu operacji konkretnych. Osiągając nawet ten poziom w znacznie późniejszym wieku, dzieci upośledzone powracają do prymitywniejszych form myślenia (przedoperacyjnego). Procesy myślowe są zwolnione, obserwuje się często „sztywność” myślenia, posługiwanie się schematami, brak samodzielności i krytycyzmu w myśleniu (s. 107).

Zaburzone jest myślenie abstrakcyjne, słowno-pojęciowe, myślenie rozwojowe zatrzymuje się na poziomie konkretno-obrazowym charakterystycznym dla wczesnych stadiów rozwoju [15, 16, 17], czego efektem są trudności z abstrahowaniem, uogólnianiem, tworzeniem pojęć oraz wnioskowaniem i przewidywaniem, czyli myśleniem przyczynowo-skutkowym. Za charakterystyczne cechy myślenia przyjmuje się ujmowanie podobieństw między najwyżej dwoma – trzema pojęciami, zdolność do definiowania prostych pojęć uwzględniających różnice gatunkowe i rodzaj nadrzędny. Osoby z niepełnosprawnością intelektualną w sytuacjach znanych, opartych na przyswojonych pojęciach wykazują zazwyczaj zadowolenie i chęć współpracy. Natomiast w sytuacjach, gdy działanie wymaga inicjatywy i zmiany stereotypowych reakcji, bardzo często reagują rozdrażnieniem i zniechęceniem. Warunkiem efektywnego uczenia i przełamywania sytuacji frustrujących jest stosowanie odpowiednich wzmocnień pozytywnych [18, 19, 15].

Zaburzone procesy poznawcze, które definiują autorzy [11, 20, 13, 16, 15, 14] mają także wpływ na aktywność plastyczną, a także w szerszym znaczeniu – artystyczną osób z niepełnosprawnością. Aktywność ta ma za zadanie przede wszystkim ułatwić ekspresję, usprawniać manualnie oraz ćwiczyć spostrzegawczość i uwagę, koordynację oka i ręki oraz korelować z celami wychowawczymi, np. nauką czynności życia codziennego [21]. Jak podaje Maria Przetacznik-Gierowska [22]:

Podczas zajęć artystyczno-technicznych na określony temat dzieciom daje się okazję do kształcenia wyobraźni odwrotnej i twórczej oraz rozwijania wielu funkcji poznawczych: uwagi, pamięci czy myślenia konkretno-obrazowego (s. 182).

Zajęcia polegające na analizie i interpretacji dorobku kultury, szczególnie sztuk plastycznych i literackich są szczególnie trudne, ponieważ wymagają od osoby z niepełnosprawnością intelektualną zrozumienia perspektywy drugiej osoby. Ponadto w procesie tworzenia osoba taka ujmuje rzeczywistość w sposób uproszczony, przy jednoczesnym zwróceniu uwagi na szczegóły ważne z jej punktu widzenia [21]. Zdolności poznawcze w przyjmowaniu cudzej perspektywy wymagają pomysłowości i dużego wsparcia ze strony nauczyciela. Rola nauczyciela – terapeuty sprowadza się do bycia doradcą oraz przygotowywania pomocy dydaktycznych, z zastosowaniem ułatwień, zastępników wizualnych, inscenizacji oraz zastosowania sekwencji w przekazywaniu wiedzy².

² W kształceniu uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi stosuje się określone zasady znane z wielu publikacji badawczych i pedagogicznych (Lipkowski, 1977; Kupisiewicz, 1978; Doroszewska, 1981; Kirejczyk, 1981; Sękowska, 1985; Okoń, 1987; Stawowy-Wojnarowska, 1989). Zasady te ujęte w sposób „operacyjny”, uwzględniający przede wszystkim postępowanie nauczyciela zaprezentowała B. Trochimiak (2012). Autorka opisała osiem zasad – warunków kształcenia specjalnego: łączenie zindywidualizowanego, dostosowanego procesu nauczania z procesem terapii; łączenie nowych wiadomości, umiejętności i postaw z tym, co uczniowie już znają; ułatwienie uczniom poznania przez polisensorycz-

Cele edukacyjne zawarte w podstawie programowej realizowane przez uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną podporządkowane ogólnym celom kształcenia, dotyczą wielostronnego rozwoju i przygotowania do życia tak, żeby mogli w sposób jak najbardziej racjonalny przystosować się do warunków i wymagań społecznych. W wyniku realizacji tych celów uczniowie powinni umieć uczyć się skutecznie, pozyskiwać i twórczo wykorzystywać informacje, stawiać pytania, dociekać i rozumować. Uczeń powinien planować własną pracę, działać samodzielnie i współdziałać z innymi w grupie. Uszczegółowienie powyższych założeń ma swoje odbicie w celach terapeutycznych, do których należą, między innymi rozwijanie procesów poznawczych, wzmacnianie pozytywnego kontaktu emocjonalnego, eliminowanie zachowań niepożądanych oraz usprawnianie zaburzonych funkcji i kompensowanie braków [23, 24].

3. Dostosowanie wymagań edukacyjnych do możliwości psychofizycznych dziecka

Dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim realizują taką samą podstawę programową jak ich rówieśnicy z normą intelektualną. Zadaniem nauczyciela jest zatem oprócz realizowania treści programowych dostosowanie zadań i metod w taki sposób, aby dziecko jak najwięcej treści zrozumiało i przyswoiło. Biorąc pod uwagę charakterystyczne cechy niepełnosprawności intelektualnej należy zredukować do minimum tematykę o wysokim stopniu abstrakcji oraz stosować zasadę pogłębienia i przedstawienia zagadnień na konkretach. Ważnym dostosowaniem metody do możliwości jest wykorzystanie zasady stopniowania trudności, czyli sekwencjonowanie zadań stawianych przed dzieckiem do wykonania. Nowe treści wprowadzamy od łatwiejszych – przechodząc stopniowo do trudniejszych oraz rozkładając treści na małe elementy możliwe do przyswojenia. Z powyższym wiąże się nierozdzielnie stosowanie zasady indywidualizacji oraz różnicowanie oddziaływań w stosunku do każdego z uczniów. Praca dydaktyczna polega przede wszystkim na nauczaniu czynnościowym, opartym na działaniu ucznia, jego aktywności, zaangażowaniu, przeżywaniu, odkrywaniu i poznawaniu. Zadaniem nauczyciela – przewodnika jest w interesujący i przystępny sposób przedstawienie treści nauczania oraz ukazywanie związku między wiedzą nabywaną na zajęciach, a jej praktycznym wykorzystaniem w różnych sytuacjach życia codziennego. Chodzi o stwarzanie sytuacji pozwalających na systematyczne powtarzanie opanowanych umiejętności oraz transfer ich, czyli możliwość wykorzystania opanowanych umiejętności w różnych miejscach i wobec różnych osób.

4. Korelacja międzyprzedmiotowa – projekt edukacyjny

Z powyższych rozważań dotyczących dostosowań metodycznych wynika, jak istotne jest łączenie i korelowanie treści edukacyjnych podczas różnego rodzaju przedmiotów szkolnych. Zmienia się koncepcja nauczania przedmiotowego w kierunku szukania wzajemnych powiązań i przedstawiania uczniom całościowej koncepcji

ność oddziaływań dydaktycznych, bezpośrednie zetknięcie się z rzeczywistością, modelami i obrazami poglądowymi; wiązanie teorii z praktyką; uczenie samodzielności; planowania i monitorowania osiągnięć edukacyjnych i terapeutycznych; stopniowanie trudności oraz uspołecznianie (por. Trochimiak B. 2012, s. 188-190).

rzeczywistości, a nie tylko fragmentarycznej wiedzy o pojedynczych zjawiskach w ramach danego przedmiotu.

Tradycyjnie rozumiana korelacja to wdrażanie zbliżonych do siebie treści na różnych przedmiotach. Ale we współczesnej edukacji polega ona na merytorycznym wiązaniu treści z różnych przedmiotów nauczania dla ukazania zagadnienia, zjawiska w sposób całościowy. Takie działanie sprzyja transferowi wiedzy z jednego przedmiotu na inny, rozwija myślenie naukowe oraz pozwala dziecku zrozumieć, na czym polega teoretyczne i praktyczne stosowanie wiedzy.

Korelacja z łacińskiego *correlation* – współzależność, wzajemne powiązanie przedmiotów, pojęć, zagadnień, zjawisk. Przybiera ona następujące formy i znaczenia: dostarczanie przez jeden przedmiot podbudowy do innego, porównywanie i rozszerzanie wybranej tematyki na różnych przedmiotach oraz wykorzystywanie wiedzy z różnych dziedzin dla sprawnego zrealizowania zadania.

W przypadku edukacji korelacja to transfer wiedzy – z jednego przedmiotu nauczania na inne. Zastosowanie takiego transferu rozbudza i rozwija myślenie naukowe oraz pozwala zrozumieć, na czym polega teoretyczne i praktyczne stosowanie wiedzy. Buduje się w ten sposób kształcenie wielostronne – naczelnym celem edukacji, gdzie uczniowie poznają świat i nagromadzone w nim wartości, poznają także siebie poprzez współpracę w grupie i doznawanie drobnych, codziennych sukcesów edukacyjnych. W kształceniu wielostronnym stroną aktywną na lekcji powinien być przede wszystkim uczeń, nauczyciel powinien pełnić funkcję doradcy.

Jedną z podstawowych metod korelacji międzyprzedmiotowej jest interdyscyplinarny projekt edukacyjny. Istotą tej metody jest samodzielność uczniów w dochodzeniu do wiedzy i umiejętności. Teoretycy definiują projekt jako jednorazowe przedsięwzięcie o dużej złożoności, dotyczące określonego zagadnienia ze szkolnego programu nauczania z uwzględnieniem treści podstaw programowych. Metoda projektu jest ograniczona czasowo, ma charakter interdyscyplinarny oraz realizowana może być indywidualnie, grupowo lub zespołowo [26, 27]. Projektem staje się działanie, jeśli spełnia określone warunki:

- Posiada tytuł;
- Uczniowie znają jego cele i formy realizacji;
- Określone są terminy realizacji całości zadania i poszczególnych jego etapów;
- Wyznaczone są osoby odpowiedzialne za jego realizację; Uczniowie znają kryteria i sposoby oceniania;
- Określeni są odbiorcy;
- Uczniowie znają zasady i formy prezentacji wyników swojej pracy [28, s. 7].

Decyzja o realizacji treści programowych za pomocą metody projektu, nie należy tylko do jednego nauczyciela. Tworzenie go jest działaniem zespołu nauczycieli, którzy zobligowani są do wdrożenia szeregu czynności.

- Zaplanowanie pracy zespołu;
- Ustalenie tematyki, wokół której budowane będą lekcje na różnych przedmiotach;
- Ustalenie zasad pracy między nauczycielami, zasad wyboru problemów badawczych, tematów, celów;
- Zaplanowanie metod pracy, za pomocą których uczniowie w miarę możliwości samodzielnie zdobędą wiedzę i umiejętności;

- Ustalenie zasad ewaluacji i kryteriów oceniania pracy uczniów [29, s. 9].

Z powyższych punktów wynika, że grono nauczycieli przygotowujących projekt, już przed przystąpieniem do jego realizacji musi dokładnie wiedzieć, jakie będą wymagania wobec uczniów oraz jak duży nakład pracy stoi przed samymi nauczycielami.

5. Projekt edukacyjny „Niezwykła osoba” – II etap edukacyjny

Biorąc pod uwagę znikomość informacji przekazywanych dzieciom z historii sztuki, do realizacji zaproponowanego przeze mnie projektu wybrany został obraz – dzieło sztuki, jako podwalina do budowania wiedzy z wielu dziedzin nauczania.

Proponowany projekt jest zgodnie z teorią działaniem badawczym, angażującym zarówno uczniów, jak i grono nauczycieli [30]. Polega on na zbieraniu przez uczniów informacji, systematyzowaniu ich i opracowywaniu merytorycznym. Zadaniem nauczyciela jest w ciekawy sposób podsuwanie uczniom ścieżek, dzięki którym uczniowie zdobędą sami oczekiwane wiadomości oraz ewaluacja przyswojonych treści.

Temat zajęć: Autoportret z zabandażowanym uchem i fajką: Vincent van Gogh: śladami artysty – przez sztukę i epokę.

Cel zajęć: poznanie i rozumienie wpływu artysty na sztukę światową; wydarzenia i ludzie w epoce Vincenta van Gogha.

Pytania kluczowe:

Czy dzieło sztuki jest odbiciem rzeczywistości?

Czym jest wartość sztuki?

W jaki sposób można poznać świat z czasów van Gogha?

Co biografia powie o kulturze, przyrodzie i historii wielu narodów? Czy na podstawie analizy dzieła sztuki można pogłębić lub zdobyć wiedzę z wielu dziedzin?

Do zbudowania projektu posłużył autoportret Vincenta van Gogha. Na podstawie analizy reprodukcji dzieła i czasu, w jakim powstało poznać można biografię niezwykłego artysty, jego najsłynniejsze dzieła i najciekawsze wydarzenia towarzyszące życiu twórcy.

Podstawowe informacje dotyczące artysty, które warto wykorzystać wymyślając tematy zajęć przedmiotowych:

Vincent Willem van Gogh (ur. 30 marca 1853, zm. 29 lipca 1890) – holenderski malarz postmodernistyczny. Zmarł w wieku 37 lat jako twórca nieznanego szerszej publiczności. Mało doceniany za życia, van Gogh zyskał sławę po śmierci. Dziś jest powszechnie uważany za artystę, którego twórczość stanowi istotne źródło sztuki współczesnej. Van Gogh zaczął malować na kilka lat przed ukończeniem 30. roku życia. Najbardziej znane dzieła stworzył w ciągu 2 ostatnich lat życia. Jest autorem ponad 2000 dzieł, w tym: 870 obrazów, 150 akwarel i ponad 1000 rysunków i 133 szkiców

listowych. Lata wczesnej młodości van Gogh spędził pracując w firmie handlującej dziełami sztuki, podróżując między Hagą, Londynem i Paryżem. Wczesnym pragnieniem zawodowym van Gogha było zostanie pastorem. Od 1879 pracował jako misjonarz w górniczym zagłębiu w Belgii. W tym czasie rozpoczął sporządzanie szkiców ludzi z lokalnej społeczności.

W 1885 namalował swoje pierwsze wielkie dzieło „Jedzący kartofle”.

W marcu 1886 van Gogh przeniósł się do Paryża i odkrył francuskich impresjonistów. Później wyjechał na południe Francji i poddał się czarowi silnego światła słonecznego, wypracował swój jedyny i bardzo rozpoznawalny styl, który w pełni rozwinął się podczas jego pobytu w Arles w 1888.

Zachowało się ponad 600 listów napisanych przez Vincenta do brata Theo i 40 napisanych przez Theo do Vincenta.



Ilustracja 1. Reprodukacja obrazu Vincenta van Gogha „Autoportret z zabandażowanym uchem i fajką” 1889rok wykorzystana do projektu edukacyjnego „Niezwyczajna osoba”, [źródło: Wielcy Malarze, tom 1, wyd. Edipresse, Warszawa 2016]

Poniżej przedstawiam katalog treści programowych, jakie realizować można w ramach projektu „Autoportret z zabandażowanym uchem i fajką: Vincent van Gogh: śladami artysty – przez sztukę i epokę”.

Tabela 1. Katalog treści realizowanych w trakcie projektu edukacyjnego

Lp.	Przedmiot	Treści programowe – uczeń zna i wie	Umiejętności: uczeń umie
1.	Plastyka	1. Uczeń zna różnorodne techniki plastyczne 2. Zna pojęcie kopia, reprodukcja; 3. Zna czołowych twórców impresjonizmu i postimpresjonizmu 4. Wie jak powstała nazwa „impresjonizm”; 5. Zna techniki malarskie stosowane przez impresjonistów i postimpresjonistów; 6. Potrafi wykonać ilustracje nawiązujące do innych przedmiotów nauczania (np. pejzaż Holandii, portret przywódcy wykonany techniką Vincenta van Gogha).	1. Wykonuje kopię obrazu V. van Gogh’a za pomocą pastelii olejnych; 2. Wykonuje obraz o dowolnej tematyce z wykorzystaniem puentyzmu lub impastu; 3. Opowiada o twórcach: impresjonistach i postimpresjonistach (zna kilka nazwisk) oraz opowiada o powstaniu nazwy nurtu w sztuce; 4. Wykorzystuje techniki malarskie impresjonistów i postimpresjonistów przy realizacji kopii obrazu (używając pastelii olejnych).
2.	Język polski	1. Zna zasady redagowania różnych wypowiedzi: opis, list, cytat, zaproszenie na wystawę, biografia, autobiografia; 2. Potrafi odczytać z dzieła sztuki symboliczne znaczenia ukazanych sytuacji i przedmiotów; 3. Potrafi stworzyć opis ilustracji.	1. Napisać list opisujący ulubione dzieło sztuki; 2. Sformułować zaproszenie na wystawę wraz z krótkimi opisami wystawianych dzieł; 3. W wypowiedziach słownych i pisemnych stosować zasady ortograficzne i gramatyczne; 4. Potrafi napisać krótką notę biograficzną; 5. Potrafi napisać opis ilustracji.

3.	Historia i społeczeństwo	<p>1. Zna najważniejsze wydarzenia z historii Polski z XIX wieku;</p> <p>2. Wie, co znaczy słowo „zabór”, wie, kto był zaborcą w historii Polski;</p> <p>3. Zna podstawowe informacje, jak wyglądało życie we Francji, Belgii, Anglii i Holandii w XIX wieku.</p>	<p>1. Napisać rozprawkę o najważniejszych wydarzeniach w Polsce i na świecie w XIX wieku;</p> <p>2. Wymienia ciekawostki, wynalazki, dzieła i odkrycia historyczne z XIX wieku.</p>
4.	Matematyka	<p>1. Wie, w jaki sposób obliczyć wymiary kwadratu i prostokąta;</p> <p>2. Zna zastosowanie w matematyce wykresów i tabel;</p> <p>3. Wie, że można policzyć wysokość postaci na podstawie wielkości głowy (7 razy wysokość głowy = wysokość postaci).</p>	<p>1. Oblicza wymiary ram do obrazu;</p> <p>2. Oblicza ilość namalowanych przez van Gogh'a obrazów na przestrzeni Jego życia (w różnych okresach życia);</p> <p>3. Na podstawie ważnych dat z życiorysu van Gogh'a oblicza ilość lat spędzonych w danym kraju.</p>
5.	Przyroda	<p>1. Zna najważniejsze zabytki przyrody i architektury (z listy UNESCO) Francji, Belgii, Anglii i Holandii;</p> <p>2. Rozróżnia charakterystyczne dla Francji, Belgii, Anglii i Holandii okazy fauny i flory;</p> <p>3. Rozpoznaje elementy budowy kwiatu mimo różnic w wyglądzie zewnętrznym (słonecznik, tulipan, lawenda).</p>	<p>1. Wymienia zabytki z listy UNESCO, podaje charakterystyczne cechy, ciekawostki;</p> <p>2. Opisuje faunę i florę omawianych krajów;</p> <p>3. Charakteryzuje budowę kwiatu bez względu na jego rodzaj i wygląd.</p>
6.	Chemia	<p>1. Zna rodzaje barwników, wie, z czego powstają;</p> <p>2. Zna rodzaje rozpuszczalników do farb (rozcieńczalne w wodzie lub nie rozcieńczalne w wodzie);</p> <p>3. Zna pierwiastki chemiczne, które odkryto w 1889 roku.</p>	<p>2. Wymienia rozpuszczalniki do farb;</p> <p>3. Wymienia i opisuje pierwiastki chemiczne.</p>

7.	Muzyka	<ol style="list-style-type: none"> 1. Zna muzykę ludową Francji, Belgii, Anglii i Holandii; 2. Rozróżnia charakterystyczne cechy muzyki ludowej (instrumenty, rytm). 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Rozróżniać muzykę ludową omawianych krajów; 2. Rozróżnia instrumenty muzyczne wykorzystywane w muzyce ludowej.
8.	Technika	<ol style="list-style-type: none"> 1. Zna zastosowanie prostych narzędzi stolarskich; 2. Zna różne materiały wykorzystywane do produkcji i zdobienia ram obrazów. 3. Rozumie wykorzystanie materiałów „nie plastycznych” przy tworzeniu kolażu. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Wykonać z listewek ramkę do obrazu; 2. Ozdobić ramę płaskorzeźbą z masy solnej lub materiałów tekstylnych, maluje ramę farbą. 3. Wykonuje obraz – kopię dzieła V. van Gogh’a techniką kolażu.
9.	Informatyka	<ol style="list-style-type: none"> 1. Wie, gdzie w internecie szukać informacji dotyczących artysty; 2. Zna działanie prostych programów graficznych i tekstowych. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Potrafi stworzyć ulotkę informacyjną; 2. Projektuje folder i zaproszenie na wystawę, wkleja zdjęcia; 3. Pisze/przepisuje w programie Word podpisy do obrazów na wystawę.
10.	Religia	<ol style="list-style-type: none"> 1. Uczeń zna różne religie, zna różnice teologiczne; 2. Wie, czym zajmuje się pastor; 3. Rozumie czym jest załamanie wiary. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Opisać różne religie wraz z różnicami w nazewnictwie i wyglądzie (np. kościół, synagoga, meczet).
	Ewaluacja	<ol style="list-style-type: none"> 1. Wewnątrzszkolny konkurs wiedzy o Vincencie van Gogh’u. 2. Wewnątrzszkolny konkurs wiedzy o epoce, w której żył Vincent van Gogh. 3. Wernisaż prac powstałych w trakcie realizacji projektu. 4. Projekcja filmu „Twój Vincent”. 	

Źródło: Opracowanie własne

Przedstawiony katalog nie wykorzystuje oczywiście wszystkich możliwych tematów do realizacji, jest jedynie propozycją zastosowania korelacji międzyprzedmiotowej. Powstałe w trakcie realizacji prace plastyczne, techniczne, z przedmiotów ścisłych i humanistyczne wykorzystane zostaną jako ewaluacja zbiorcza (efekt, rezultat) do stworzenia wystawy i katalogu.

6. Podsumowanie

W wyniku realizacji projektu uczniowie poznają wielozakresowo informacje dotyczące epoki i życia artystycznego dotyczącego Vincenta van Gogha. Poprzez łączenie treści łatwiej przyswajają nowe wiadomości, przy jednoczesnym ciągłym powtarzaniu ich w nowych sytuacjach. Projekt jest także działaniem, które w pozytywny sposób wpływa na nauczycieli, którzy pogłębiają swoją wiedzę ogólną, wymieniają się poglądami i pomysłami i tworzą nowe zagadnienia do realizacji w trakcie zajęć lekcyjnych. Oczywiście mogą pojawić się trudności w przyswajaniu wiedzy, należy wtedy ponownie sięgnąć do informacji dotyczących przystosowania wymagań dla dzieci z niepełnosprawnością intelektualną. Wystąpić mogą także trudności ze strony nauczycieli: niechęć do zmian w rutynowych działaniach czy świadomość konieczności poświęcenia swojego dodatkowego, wolnego czasu na pracę w zespole. Jednak otwartość na zmiany i przewidywane, pozytywne efekty działań nauczycieli pracujących w zespole, w moim odczuciu w pełni rekompensują wszelkie niedogodności wynikające z pracy przy projekcie.

Literatura:

1. Smith D.D., *Pedagogika specjalna*, Wydawnictwo APS – Wydawnictwo Naukowe PWN Tom 1, Warszawa 2008.
2. Dykcik W. (red.), *Pedagogika specjalna*, Wyd. UAM, Poznań 1998, 2009.
3. Głodkowska J., *Konstruowanie umysłowej reprezentacji świata. Diagnoza, możliwości rozwojowe i edukacyjne dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną w aspekcie stałości i zmienności w pedagogice specjalnej*, Wyd. IMPULS Kraków 2012.
4. Maciarz A., *Cel i istota społecznej integracji w systemie edukacji*, [w:] Maciarz A. (red.). *Z teorii i badań społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 1999.
5. Firkowska-Mankiewicz A., *Edukacja włączająca – wyzwaniem dla polskiej szkoły*, [w:] Szkoła Specjalna 1, 2004, s. 19-26.
6. Szumski G., *Perspektywy integracyjnego kształcenia niepełnosprawnych w Polsce. Analiza systemowo-porównawcza*, [w:] Ruch Pedagogiczny 3/4, 2002, 12-24.
7. Szumski G., *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych. Sens i granice zmiany edukacyjne*, wyd. APS, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2009.
8. Żuraw H., *O nowy humanizm i twórczość w rehabilitacji osób niepełnosprawnych*, [w:] H. Żuraw (red.), *Osoba niepełnosprawna w procesie rehabilitacji*, wyd. Pedagogium Wyższa Szkoła Nauk Społecznych w Warszawie, Warszawa 2014.
9. Nartowska H., *Opóźnienia i dysharmonie rozwoju dziecka*, WSiP, Warszawa 1980.
10. Głodkowska J., *Wrażliwość edukacyjna w kształtowaniu doświadczeń matematycznych u dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim*, wyd. WSPS, Warszawa 1998.
11. Wyczęsany J., *Pedagogika upośledzonych umysłowo*, Wyd. Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2004.
12. Trempała J., *Rozwój poznawczy*, [w:] Harwas-Napierała B., Trempała J. (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Rozwój funkcji psychicznych*, tom 3. PWN, Warszawa 2006.

13. Pilecka W., *Psychoruchowy rozwój dzieci o obniżonej sprawności umysłowej*, [w:] Pileccy W. i J. (red.), *Stymulacja psychoruchowego rozwoju dzieci o obniżonej sprawności umysłowej*, Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2001.
14. Kostrzewski J., *Charakterystyka upośledzonych umysłowo*, [w:] Kirejczyk K. (red.), *Upośledzenie umysłowe – pedagogika*, PWN, Warszawa 1981.
15. Kościelak R., *Psychologiczne podstawy rewalidacji upośledzonych umysłowo*, PWN, Warszawa 1989.
16. Borzyszkowska H., *Upośledzenie – rewalidacja dzieci młodzieży upośledzonej umysłowo*, [w:] Pomykało W. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Fundacja Innowacja, Warszawa 1993.
17. Sikora A., *Wnioskowanie logiczne u dzieci szkolnych o normalnej i obniżonej sprawności umysłowej*, Państwowy Zakład Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1966.
18. Clarke A.M., Clarke A.D.B., *Upośledzenie umysłowe*, PWN, Warszawa 1971.
19. Gałkowski T., *Zaburzenia w rozwoju dzieci upośledzonych umysłowo*, [w:] Wybrane problemy z metodyki nauczania dzieci upośledzonych umysłowo, cz. 1, PWN, Warszawa 1972.
20. Wyczesany J., *Dydaktyka specjalna. Wybrane zagadnienia*, wyd. Harmonia Universalis Gdańsk 2014.
21. Polkowska I., *Praca rewalidacyjna z dziećmi upośledzonymi umysłowo w szkole życia*, WSiP, Warszawa 1998.
22. Przetacznik-Gierowska M., *Zmiany rozwojowe aktywności i działalności jednostki*, [w:] Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M., *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*, PWN, Warszawa 2006.
23. Jurkiewicz P., Rola B., *Model pracy z uczniem upośledzonym umysłowo w stopniu lekkim*, [w:] Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, MEN, Warszawa 2010.
24. Speck O., *Osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Podręcznik dla celów wychowawczych i edukacyjnych*, Harmonia Universalis, Gdańsk 2015.
25. Trochimiak B., *Proces nauczania i proces uczenia się w sytuacjach trudności edukacyjnych*, [w:] Głodkowska J. (red.), *Dydaktyka specjalna w przygotowaniu do kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, wyd. APS, Warszawa 2012.
26. Mentrak A., *Zarządzanie projektami edukacyjnymi*, „Nowa Szkoła”, Zeszyt 02/marzec 1999.
27. Królikowski J., *Projekt edukacyjny. Materiały dla zespołów międzyprzedmiotowych*, CODN, Warszawa 2000.
28. Potocka B., Nowak L., *Projekty edukacyjne. Poradnik dla nauczycieli*, Zakład Wydawniczy SFS, Kielce 2002.
29. Wójcik-Hetman D., Żmijowska-Wnęk E., *Przewodnik dla nauczycieli nt. korelacji programów przedmiotowych*, Dobre Kadry. Centrum Badawczo-szkoleniowe, Wrocław 2015.
30. Jąder M., *Efektywne i atrakcyjne metody pracy z dziećmi*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2009.

Zajęcia plastyczne jako główny czynnik budujący korelację międzyprzedmiotową w edukacji osób z niepełnosprawnością intelektualną

Streszczenie

Opracowanie powstało z myślą o nauczycielach, którzy zastanawiają się, w jaki sposób uatrakcyjnić przekazywane dzieciom treści. Ponadto kształcenie uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, wymaga zastosowania różnego rodzaju udogodnień, wspomagających jak najlepsze przyswojenie przekazywanej wiedzy. Proponowany projekt oparty jest na zagadnieniu z historii sztuki i stanowi propozycję do stworzenia takich właśnie udogodnień. Transfer wiedzy z jednej dziedziny nauki (przedmiotu) na inne daje podbudowę dla dokładniejszej analizy i syntezy treści. Zaproponowana tematyka uzupełnia natomiast treści programowe o wiedzę o szczególnym znaczeniu dla rozwoju emocjonalnego i estetycznego uczniów. Historia sztuki jest bowiem ścieżką, która ma wiele odnóg – odniesień do wszelkich aspektów życia.

Słowa kluczowe: projekt międzyprzedmiotowy, niepełnosprawność intelektualna, historia sztuki, transfer wiedzy

Art classes as the main factor building an interdisciplinary correlation in the education of people with intellectual disabilities

Abstract

The study was created for teachers who think about how to make the content provided to children more attractive. In addition, the education of students with mild intellectual disabilities requires a variety of facilities that support the best possible acquisition of the knowledge conveyed. The proposed project is based on the aspect of art history and is a proposal to create such facilities. The transfer of knowledge from one field of science to another provides a basis for more detailed analysis and synthesis of content. The proposed subject matter complements the curriculum content with knowledge of particular importance for the emotional and aesthetic development of students. Art history is a path that has many branches – references to all aspects of life.

Keywords: interdisciplinary project, intellectual disability, art history, knowledge transfer

Zabawka, jako narzędzie autoedukacji dzieci w wieku wczesnoszkolnym – założenia projektowe, projekt i realizacja

1. Wstęp

Wrodzona ciekawość świata, determinacja w działaniu i gotowość przekraczania coraz to nowych granic umiejętności, wiedzy, percepcji, to zasadnicza siła napędowa autoedukacji dzieci. Eksperyment i wyzwanie są jego podstawą rozwoju, a wyętzona praca tożsama z zabawą nie nuży i nie ciąży, ale angażuje emocje i budzi entuzjazm.

Wzornictwo dedykowane dzieciom to obszar, który powinien uwzględniać ich naturalny potencjał poznawczy, a jednocześnie nie narzucać określonej estetyki, czy dorosłej perspektywy patrzenia. Dobrze zaprojektowane zabawki powinny oddziaływać na możliwie wiele zmysłów jednocześnie, inspirować do aktywności na wiele sposobów – według inwencji dziecka.

Zabawki i pomoce dydaktyczne sprzyjające rozwojowi intelektualnemu to te, które dają sposobność samodzielnego obserwowania i wyciągania wniosków, a dzięki temu dostarczają wiedzy praktycznej, przystającej do świata widzianego oczami dziecka. W ten sposób wpływają na harmonijny rozwój intelektualny, w zgodzie z samym sobą, z wiarą we własne siły i kompetencje. Możemy je nazwać narzędziem autoedukacji.

Niniejszy artykuł określa założenia projektowe przyjęte przez autora przy opracowaniu zabawki, która może być przydatna w autoedukacji, opisuje samą zabawkę, jak również etap badawczy przeprowadzony przez autora w celu wykazania jej przydatności.

2. Autoedukacja dziecka

Użycie określenia „autoedukacja” w stosunku do dzieci może wydawać się nieoczywiste. W Słowniku Języka Polskiego zdefiniowana jest ona jako „umiejętność wpływu na własny rozwój, przejmowanie zadania rozwijania i kształtowania kwalifikacji we własnym zakresie; samokształcenie” [1]. Niewątpliwie dziecko w wieku wczesnoszkolnym nie ma predyspozycji do poszerzania swojej intelektualnej wiedzy w sposób wysoce zorganizowany, całkowicie intencjonalny i racjonalny. Jednak, o ile nie planuje ono strategii swojego rozwoju, nie myśli o umiejętnościach w sposób pragmatyczny, to od najmłodszych lat istnieje w nim wewnętrzna potrzeba przekraczania coraz to nowych granic wiedzy i umiejętności. Dziecko kierowane motywacją wewnętrzną może samo sobie wyznaczać cel realizujący jego potrzebę edukacji i podejmować wyętzoną pracę tak długo, aż uzna cel za osiągnięty. Ze względu na autonomiczny sposób ukierunkowania własnego rozwoju i samodzielność w rozbudowywaniu wiedzy, termin autoedukacja może znaleźć zastosowanie w opisie aktyw-

¹ Wyższa Szkoła Ekologii i Zarządzania Wydział Architektury Wnętrz.

ności dziecięcej i w takim znaczeniu jest stosowany w pedagogice montessoriańskiej w odniesieniu do wieku przedszkolnego (a nawet w żłobkach) [2].

W przypadku dziecka autoedukacja przebiega spontanicznie i nieintencjonalnie, bez wyraźnej świadomości skutków kształcących lub wychowawczych podjętej aktywności. Jest jakoby „skutkiem ubocznym” wewnętrznego pędu poznawczego. Według filozoficzno-psychologicznej koncepcji profesora Palki oraz podążających tym tropem pedagogów, autokreacja może obejmować nie tylko proces świadomego samokształcenia, ale i wszystkie inne formy samodzielnej aktywności jednostki, służącej jej stawaniu się człowiekiem [3]. W autoedukacji akcent położony jest na wydobywaniu sił drzemających w człowieku przez niego samego niezależnie od kierowania zewnętrznego. Natomiast takie pojęcia jak samowychowanie czy samokształcenie bliższe są bardziej zorganizowanym i świadomym metodom samorozwoju, w których sam podmiot ustala zakres, metody i cele własnej edukacji [4].

O ile postawa dojrzałego samodoskonalenia charakteryzuje przeważnie jednostki ambitne i silne psychicznie [5], naturalny pęd ku zdobywaniu wiedzy i umiejętności dotyczy całej populacji dzieci. To wrodzone ukierunkowanie dziecka ku autoedukacji ma doniosłe znaczenie dla jego rozwoju.

Dzierżymir Jankowski, specjalista w dziedzinie andragogiki podkreśla ściśle powiązanie autoedukacji z twórczością [6]. To właśnie dążenie ku osiągnięciu sprawności lub oryginalności jest podstawowym warunkiem każdej aktywności twórczej [7]. Na tym obszarze nieuświadomiona autoedukacja objawia się w tak charakterystycznym dla dzieci perfekcjonistycznym podejściu do podejmowanych wyzwań (perfekcjonizm adaptacyjny) [8].

Niepohamowana wewnętrzna potrzeba tworzenia jest motorem aktywności dziecka umożliwiającym przekraczanie coraz to nowych granic. Według Roberta Glotona i Claude’a Clero, aktywność, inwencja i twórczość stanowi potrzebę biologiczną, której zaspokojenie jest absolutną koniecznością dla optymalnego rozwoju istoty ludzkiej w okresie wzrostu. Zdaniem badaczy, w ten sposób realizuje ono życiową potrzebę wzrastania, całkowicie zwróconego ku przyszłości i będącego przekraczaniem samego siebie [9].

Jest to naturalny mechanizm motywacyjny, pozwalający ludziom na podjęcie działań twórczych wykraczających poza ich dotychczasowe dokonania, opisany przez profesora psychologii Józefa Kozińskiego jako koncepcja człowieka transgresyjnego. [10] Transgresja stanowi esencję autoedukacji dziecka. Działaniami transgresyjnymi rządzi prawo wzrostu, co oznacza, że osiągnięcie przez dziecko jakiegoś celu, leżącego poza granicą, nie prowadzi do nasycenia, ale podwyższa siłę motywacji, mobilizuje do przesunięcia granicy i osiągania kolejnych celów – wzrasta pragnienie wiedzy, zwiększa się ciekawość dziecka [11]. Zatem zabawki sprzyjające autoedukacji powinny intrygować i zachęcać do podążenia drogą transgresji: przekraczania granic własnej wiedzy, percepcji, doświadczenia. Dziecko, w tym, co jego naturze najbliższe – w eksperymentowaniu może znaleźć przestrzeń do podejmowania samodzielnych decyzji, doświadczania ich skutków i wyciągania wniosków. W nauce przez zabawę powinno zaznać wolności bycia twórcą bez zbędnych działań formujących: instruowania, kierowania z zewnątrz, oceniania oraz wzajemnych porównań, które mogą wygaszać jego motywację wewnętrzną i naturalny pęd poznawczy [12].



Rys. 1. Kluczowe w autoedukacji jest eksperymentowanie i możliwość powrotu do punktu wyjścia bez poczucia straty. Na zdjęciu pracownia komponowania domków do zabawy. Fot. autor

3. Narzędzie autoedukacji dziecka

W poszukiwaniach projektowych skutecznego narzędzia wspomagającego autoedukację – zabawki lub pomocy dydaktycznej, chciałam wykorzystać naturalny potencjał poznawczy dziecka jako siłę napędową jego edukacji. Obszarem działania miały być sztuki wizualne, które kształtują wrażliwość plastyczną, poczucie estetyki oraz uważność w dostrzeganiu specyficznych wartości przedmiotu: faktury, barwy, detalu, kształtu. Jako dydaktyk i rodzic doceniałam wartość wiedzy przyswojonej w doświadczeniu. Założenia projektowe i ramy pracy badawczej konsultowałam z psychologiem oraz terapeutą dziecięcym Agnieszką Carrasco-Żylicz.

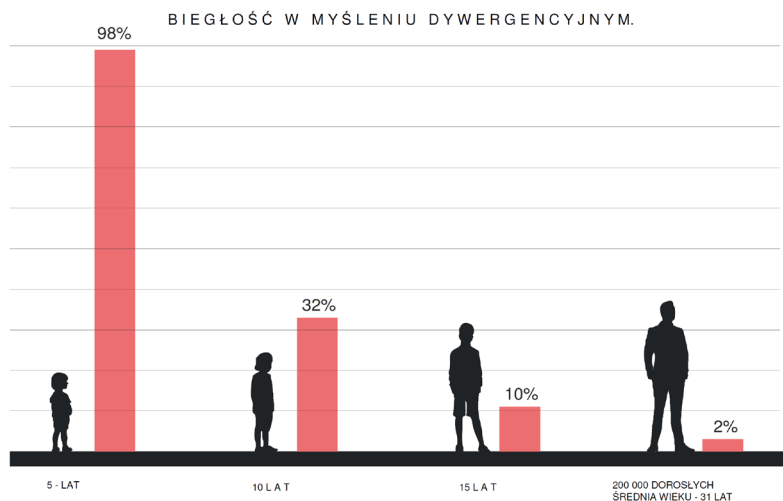
Zabawka może być skutecznym narzędziem edukacji. Dziecko od najmłodszych lat, dzięki emocjonalnemu zaangażowaniu, łączy w zabawie wytężoną pracę z przyjemnością [13]. Osiągając wiek szkolny jest dociekliwe i czerpie przyjemność z eksplorowania nowych nieznanych obszarów wiedzy oraz z konstruktywnego przekraczania coraz to nowych granic swoich możliwości. Naukę szkolną z początku także łączy z zabawą, która budzi emocje, daje przyjemność, a jednocześnie pociąga do wzmóznego trudu bez odczucia obciążenia. Dopiero słysząc komunikat, że jest to przeciwny swobodzie biegun – obowiązek, zaczyna ją odbierać jako przykrą pracę. To przytłacza i odbiera znaczną część motywacji.

Zlekceważony dziecięcy entuzjazm towarzyszący zabawie okazał się jednak motorem edukacji. Gerald Hüther – znany niemiecki neurobiolog, w oparciu o najnowsze wyniki badań, twierdzi, że ludzki mózg uczy się tylko wtedy, gdy coś go poruszy, zafascynuje, zachwyci, natomiast nigdy się to nie zdarza podczas jego rutynowego działania, kiedy człowiek przerabia to, co sobie założył [14]. Najbardziej kształcące zatem jest wprowadzanie w świat nowych doświadczeń pod pretekstem codziennej zabawy. Narzędzie autoedukacji powinno prezentować estetykę sprzyjającą długiej i zaangażowanej zabawie i być rodzajem warsztatu eksperymentatora.

Kolejną pomocą w skutecznej edukacji jest własne doświadczenie. Walter Gropius – dydaktyk i twórca programu kształcenia artystów w ramach Bauhausu – łącząc najnowszą wiedzę z olbrzymią intuicją stworzył w 1919 roku podwaliny szkoły na wskroś nowoczesnej – kształcącej w sposób praktyczny. Zdaniem wybitnego architekta, warunkiem wzrostu jednostek prawdziwie twórczych jest swoboda w działaniu kreatywnym dzieci poprzez umożliwianie im podążania za naturalną ciekawością. Zmysły postrzegania, zdaniem Gropiusa, należy rozwijać we wczesnym dzieciństwie, ponieważ skłonność do zabawy najmłodszych sprzyja eksperymentom oraz innowacyjnym rozwiązaniom, które leżą u źródła całej nauki i sztuki. Edukacja już w żłobkach i przedszkolach powinna oferować dzieciom wiele okazji do budowania, modelowania, rysowania, i malowania w zupełnie dowolny sposób, w ramach zabawy, która ma intrygować i rozbudzać wyobraźnię [15].

„Działanie – pisze architekt – z całą pewnością nie jest wyłącznie dodatkiem do myślenia – to doświadczenie podstawowe, niezbędne dla zachowania jedności celu w obrębie aktu twórczego. To także jedyny środek edukacyjny wzajemnie powiązany z naszymi zdolnościami percepcyjnymi i wynalazczymi” [16].

Dzieci rodzą się twórcami. Jak wykazują badania, to właśnie najmłodszy przejawiają największą biegłość w myśleniu dywergencyjnym [17], która świadczy o wysokim potencjale twórczym (rys. 4). Wraz z dorastaniem i dostosowywaniem się społecznym, zdolność ta radykalnie zanika. Rozwiązywanie problemów dywergencyjnych pobudza innowacyjność, rozwija płynność i giętkość myślenia oraz fantazję. I choć samo w sobie twórczością nie jest [18], narzędzie autoedukacji wspierające twórczość powinno służyć pobudzaniu tego typu rozumowania, umożliwiać tworzenie wielu dobrych rozwiązań, podążanie różnymi ścieżkami myślenia [19].



Rys. 2. Odsetek osób zdolnych osiągnąć najwyższy wynik w myśleniu dywergencyjnym w danych grupach wiekowych – na podstawie wyniku testów przeprowadzonych w latach sześćdziesiątych XX w. przez Amerykańską Agencję Kosmiczną NASA. Źródło: George Land and Beth Jarman: Breakpoint and Beyond: Mastering the Future Today. Rys. autor

Równie ważne co forma zabawki jest stworzenie odpowiedniej dla autoedukacji formuły jej używania. Walter Gropius wierzył w moc intuicji – niewyczerpanego źródła kreatywności [20]. Potrzebne jest przywrócenie wiary w intuicję i ciągłe pobudzanie wyobraźni dziecka, jego pragnienia konstruowania i rysowania. Aby nie zakłócić pracy wyobraźni – zdaniem założyciela Bauhausu – nie należy poprawiać rysunków i modeli dziecka, narzucać własnej perspektywy. Przekaz wiedzy musi być dostosowany do szczególnej wyobraźni młodego człowieka, która znacząco różni się i chętnie sięga po nowe środki wyrazu. Nauczyciel jest tym, kto powinien przede wszystkim bezustannie zachęcać dziecko do działania, rozbudzając przyrodzone źródła inspiracji [21].

Instruowanie dziecka może skutkować rozczarowaniem, wycofaniem, frustracją. Destrukcyjnie na naturalną pasję poznawczą może działać rywalizacja oraz ocena efektu pracy. Porównywanie będzie obniżać motywację wewnętrzną [22]. Natomiast zostawiając przestrzeń dla samodzielnej kreacji w twórczości lub w zabawie tematycznej, wspieramy rozwój dziecka. Budujemy jego poczucie kompetencji, sprawczości i adekwatną samoocenę. Odpowiednia zabawka powinna być intuicyjna i łatwa w obsłudze – dostosowana do szczególnej wyobraźni dziecka i umożliwiająca aktywne jej działanie.

3. Narzędzie autoedukacji. Założenia projektowe.

Podstawowym założeniem każdego projektu (zabawki lub sprzętu) dedykowanego dzieciom jest dostosowanie go do ich możliwości na danym etapie rozwoju. Dziecko w wieku wczesnoszkolnym znajduje się, wg teorii Piageta, w stadium operacji konkretnych. Przejawia już zdolność do myślenia logicznego przy rozwiązywaniu konkretnych problemów pojawiających się w danej chwili, lecz w świetle tej teorii, nie jest mu dostępne jeszcze myślenie abstrakcyjne. Stąd szczególna przydatność materialnych pomocy autoedukacji w tym wieku. Są one wówczas rodzajem warsztatu twórczego do wykorzystania w eksperymentach i praktycznym zdobywaniu wiedzy [23].

Odnosząc się do możliwości psychofizycznych dziecka w wieku wczesnoszkolnym, odpowiednie dla niego narzędzie edukacyjne to takie, które:

- Odnosi się do konkretów – dziecko manipuluje i eksperymentuje na dostępnych elementach.
- Odwołuje się do logicznego myślenia przyczynowo-skutkowego – nowej umiejętności w tym wieku.
- Pozwala doświadczać wieloma zmysłami.
- Wykorzystuje umiejętność klasyfikacji (według koloru, rodzaju itp.).
- Nie przynagla do myślenia abstrakcyjnego, które na tym etapie jeszcze nie jest dla dziecka osiągalne [24].

Kierując się powyższym założyłam, że projektowana przeze mnie zabawka będzie pozwalała na wymianę bez użycia narzędzi zróżnicowanych kolorystycznie i fakturowo elementów. Za jej pomocą dziecko zrealizowałoby własne pomysły i łatwo korygowało je według potrzeby. Przy zdolności logicznego myślenia osiągniętej w tym wieku, mogłoby w ten sposób doskonalić się i zdobywać doświadczenie działając w sposób intuicyjny – również popełniając błędy. Jest to edukacja najskuteczniejsza. [25]. Bowiem kompetencja nabywana w sposób naturalny w bezpośrednim kontakcie

z poznawaną rzeczywistością, jest przyswajana trwale i tworzy logicznie powiązane ze sobą struktury. Taka wiedza, według koncepcji profesora Kozielskiego, jest wiedzą o charakterze płodnym – inspiruje do innowacji i odkryć. Jej przeciwieństwem jest wiedza jałowa, przekazywana kodem językowym w sztucznych sytuacjach szkolnych, która nie ułatwia twórczości, lecz wręcz jej zapobiega [26].

Kolejnym założeniem było dostosowanie zabawki do zainteresowań dziecka, bowiem powinna ona zaciekawiać na dłużej – być atrakcyjna i stawiać wobec problemu o średnim stopniu trudności, odnosić się do wiedzy, która jest znana. Jeśli problem nie jawi się zbyt trudnym, wstępne zaciekawienie może przekształcić się w trwalszą motywację poznawczą [27]. Koncepcja domku do zabawy, którego elementy można komponować i dekomponować na wiele sposobów pod pretekstem „projektowania wnętrza”, a następnie bawić się dowolnymi zabawkami w miniaturowym wnętrzu, spełniła te postulaty.

Zabawka wspomagająca kreatywność powinna dać sposobność pracy twórczej, czyli ukierunkowanej na osiągnięcie kryterium oryginalności i użyteczności w odniesieniu do wytworów danej jednostki [28]. Przesadna koncentracja na materialnych wytworach twórczości dziecięcej nie sprzyja jego edukacji. Przydatne jest narzędzie pomagające skupić uwagę dziecka na samym procesie działania i poczuciu sprawczości, satysfakcji tworzenia [29]. Możliwość wymiany wielu elementów, bogata paleta barwna i fakturowa oraz możliwość kreowania elementów (malowanie, wyklejanie, dekorowanie ścian, przeszkleń, podłogi) umożliwia działanie twórcze i przynosi satysfakcję z samego działania.

W metodyce skierowanej na rozwój ważnym aspektem jest powtarzanie działań w celu doskonalenia. Zdaniem Zbigniewa Pietrańskiego, istota procesu twórczego polega przede wszystkim na reorganizacji poprzedniego doświadczenia i stwarzaniu w oparciu o jego elementy nowych kombinacji [30]. Pożądana jest możliwość wielokrotnego komponowania elementów zabawki oraz łatwy powrót do poprzedniego rozwiązania, co również uwalnia od nadmiernego przywiązania do efektu pracy [31].

Kwestią zasadniczą jest forma plastyczna narzędzia autoedukacji. Jaka powinna być estetyka zabawek, przyborów oraz sprzętów sprzyjających postawie twórczej dzieci? Przede wszystkim powinna uwalniać od schematów. Często ambitnie opracowane wzory i kolorystyki, które mają służyć wprowadzeniu w świat wysublimowanej estetyki, w rzeczywistości zastępują jedne schematy innymi. Jadowita kolorystyka zostaje wyparta brakiem koloru. Ikonografia popkultury – przedstawieniami bohaterów sprzed kilku dekad lub inną stylizacją. Plastyka tych obiektów nie wyrabia dobrego gustu użytkownika, a jedynie narzuca cudzy punkt widzenia i ogranicza. Tylko przez własne eksperymenty z kolorem, formą i przestrzenią, dziecko może odkrywać i zrozumieć zależności estetyczne w plastyce.

Projektowana przeze mnie zabawka – narzędzie autoedukacji plastycznej dziecka nie mogło narzucać określonej estetyki, lecz miało intrygować sensorycznie i poznawczo. Domek do zabawy o zróżnicowanych fakturach ścian, podłóg i wyposażenia mógł być odbierany wieloma zmysłami i na wiele różnych sposobów – w realnym czasie i realnej przestrzeni. Powinien być wykonany z naturalnych zróżnicowanych, którymi można manipulować, co sprzyja eksperymentom i wyciąganiu wniosków.



Rys. 3. Zabawka wspierająca twórczość dziecka pozwala mu doświadczać świat wieloma zmysłami. Powinna być wykonana z materiałów o zróżnicowanej fakturze i właściwościach. Fot. autor

3. Projekt i realizacja

Wyzwaniem projektowym była taka konstrukcja zabawki służącej autoedukacji plastycznej, która zachęci do wielokrotnego powtarzania podobnego ćwiczenia w celu zebrania i dalszego wykorzystania doświadczenia, przy niesłabnącym zaangażowaniu i motywacji wewnętrznej.



Rys. 4. Domek do projektowania jest na tyle pojemny, że można w nim oddać detal wnętrza, jednocześnie na tyle lekki by dziecko mogło zabrać go ze sobą. Fot. Krzysztof Dubiel

Przy powyższych założeniach zaprojektowałam przenośny domek do zabawy nazwany „domkiem do projektowania”. Jego specyfiką jest wymiennność wszystkich elementów wnętrza oraz prosta neutralna stylistyka. Zabawka daje możliwość indywidualnego jej komponowania z asortymentu gotowych elementów lub własnej kreacji ścian, przeszkleń, wyposażenia. Wprowadza w skomplikowany świat zależności plastycznych pod pretekstem złożenia i ozdobienia wnętrza.



Rys. 5. „Domki do projektowania” dają możliwość indywidualnego komponowania i rekonponowania wnętrza z asortymentu gotowych elementów. Fot. Jacek Marczevski

Zabawka może stać się przestrzenią realizacji dowolnych scenariuszy zabaw. Elementy wymienne zostały wykonane z naturalnych materiałów o różnej fakturze, formie i właściwościach (tkaniny, dzianiny, drewno, karton, kolorowe przeszklania). Mogą one tworzyć wiele wariantów wnętrza, jednocześnie prezentując układ powiązanych form i barw widzianych w świetle i przestrzeni. Zadanie to nie jest odbierane jako szczególnie trudne. Szeroka paleta możliwości i szybko widziany efekt pracy zachęca dziecko do wielokrotnego podejmowania zadania na nowo. Możliwe jest również wykończenie powierzchni wyjmowanych kartonowych ścian oraz przeszkleń na swój własny sposób.



Rys. 6. „Domki do projektowania” pozwalają również na własną indywidualną kreację ścian, przeszkleń oraz innych elementów wnętrza, a następnie obserwację ich w świetle i przestrzeni. Fot. autor

Praca badawcza z udziałem czternaściorga dzieci w wieku wczesnoszkolnym (11 dziewczynek i 3 chłopców z dużego miasta i małych miejscowości) potwierdziła wartość dydaktyczną i terapeutyczną zabawki. Dzieci na indywidualnych sesjach odbywających się cyklicznie (w odstępach około tygodniowych) w pracowni składania domków trzykrotnie przystępowały do skomponowania własnej wersji wnętrza. Praca odbywała się samodzielnie i była filmowana. Po każdej wizycie w pracowni dziecko mogło zabrać domek do siebie w celu dalszej zabawy niekierowanej (każde skorzystało z tej możliwości). Materiał filmowy poddany został analizie, a wnioski opisane. Z obserwacji wynika, że podejście do zadania ulegało modyfikacji wraz ze zdobywaniem doświadczenia. W czasie pierwszej sesji dziecko dobierało elementy ze względu na wartości plastyczne każdego z nich z osobna (rzadko analizowało cały tworzony przez siebie zbiór). Natomiast przy kolejnych spotkaniach podejmowało postawę wybitnie twórczą porównując i badając wpływ jednego wybranego elementu na drugi. Co ciekawe każdy ze 199 elementów uwzględnionych w paletach kolorystycznych został użyty przez któreś z dzieci co najmniej jeden raz. Najczęściej stosowanymi kolorami z ośmiu dostępnych okazał się biały i szary, wykorzystywane przeważnie jako neutralne dopełnienie barwnej kompozycji. Wraz z wiekiem spadała liczba użytych kolorów w projekcie.

W rozmowie podsumowującej przeprowadzonej z każdym z uczestników po zakończeniu cyklu spotkań, dzieci wspominały o próbach i testowaniu własnych pomysłów plastycznych, o szczegółach, które dostrzegały oraz o tym, jak domek wpływał na ich wyobraźnię. Dzieci wskazywały na takie cechy domku, które szczególnie im się podobały. Wymieniano najczęściej: wierność materiałów, zróżnicowanie faktur i kolorów, realnie funkcjonujące mechanizmy (ruchome drzwi, szuflady i zasłonki, światło do włączania), odpowiednie gabaryty domku (duży, szeroki, głęboki), możliwość

otwierania i zamykania domku, płaski dach, na którym można odkładać drobiazgi. Były to szczególnie istotne uwagi z punktu widzenia projektanta, ponieważ zostały wypowiedziane bezpośrednio przez użytkownika po długotrwałym intensywnym korzystaniu z danego obiektu. Zabawka „domek do projektowania” okazała się również dostosowana pod względem trwałości. Żaden element nie został zniszczony i nie wymagał wymiany w ciągu całego roku przekazywania zabawki z domu do domu i używania go w przez dzieci.

„Domki do projektowania” były również z powodzeniem wykorzystywane w ogólnodostępnych zbiorowych warsztatach dla dzieci w wieku wczesnoszkolnych. Pod hasłem „Moje Piękne Wnętrze” mali twórcy mogli pokrywać według własnych pomysłów białe ściany i przeziernie przeszklenia domków, dobierać wyposażenie, a następnie bawić się według własnego scenariusza.



Rys. 7. Zadanie skomponowania i ozdobienia domku nie jest odbierane jako szczególnie trudne. Szeroka paleta możliwości i szybko widziany efekt pracy zachęca dziecko do wielokrotnego podejmowania zadania na nowo. Fot. autor

5. Wnioski

Odpowiednio zaprojektowane zabawki mogą skutecznie wspierać dzieci w wieku wczesnoszkolnym w ich dążeniach autoedukacyjnych, na co wskazuje obserwacja dzieci w trakcie pracy nad wnętrzem zabawki „domek do projektowania”.

Powinny one:

- uwzględniać możliwości psychofizyczne dziecka w stadium rozwojowym operacji konkretnych

- dawać przestrzeń pracy twórczej
- uczyć przez zabawę i poruszać emocje
- być warsztatem twórcy zachęcającym do eksperymentowania,
- zaciekawiać i stanowić wyzwanie o odpowiednim stopniu trudności
- umożliwiać przekraczanie kolejnych granic poznania, wiedzy, percepcji poprzez możliwość dostrzegania nowych wyzwań
- dostarczać wszechstronnych bodźców (rozwijać sensorycznie)
- dawać pretekst dla myślenia dywergencyjnego (umożliwiać osiągnięcie wielu różnie dobrych rozwiązań)
- prezentować neutralną stylistycznie estetykę
- pobudzać do działania zorientowanego na proces, a nie na efekt
- inspirować do twórczości i zabawy niekierowanej
- motywować do podejmowania coraz to nowych prób i testowania rozwiązań

Skuteczność „domku do projektowania” jako narzędzia autoedukacji skłania do udostępnienia szerszej grupie odbiorców zarówno zabawki, jak i warsztatów twórczych opartych na jej zastosowaniu. Szczególną korzyść autoedukacyjną mogą przynieść warsztaty, w których dziecko może brać udział cyklicznie i po pierwszych próbach kreacji może realizować nowe koncepcje korzystając ze zgromadzonego doświadczenia.



Rys. 8. „Domek do projektowania” jest przestrzenią sprzyjającą odgrywaniu własnych scenariuszy oraz zabawie niekierowanej. Foto autor

Literatura:

1. <https://sjp.pl/autoedukacja> [dostęp 20.03.2019].
2. <http://www.radamontessori.pl/jak-rozpoznać-prawdziwą-placówkę-montessori>.
3. <https://towarzystwobliskości.pl/2019/04/07/o-co-chodzi-marii-montessori/> <http://www.pasazmamy.pl/metoda-montessori-we-współczesnym-systemie-wychowania-i-edukacji/> [dostęp 28.05.2019].
4. Gołek B., *Samokształtowanie człowieka jako wartość poznawcza pedagogiki ogólnej*, Chowanna 2016, t. 2, (46), s. 97.
5. <http://www.edukacja.edux.pl/p-18993-autoedukacja-potrzeba-współczesnego-człowieka.php> [dostęp 28.05.2019].
6. Jankowski D., *Autoedukacja wyzwaniem współczesności*, Toruń 2000, s. 18.
7. Ibidem, s. 17.
8. Ibidem, s. 10, 19.
9. Sanecka E., *Perfekcjonizm – pozytywny czy negatywny? Adaptacyjne i dezadaptacyjne formy perfekcjonizmu*, Ogrody Nauk i Sztuk, nr 2014 (4), s. 245.
10. Gloton R., Clero C., *Twórcza aktywność dziecka*, przeł. Wojnar I., Warszawa: WSiP 1976, s. 65.
11. Koziński J., *Psychotransgresjonizm. Nowy kierunek psychologii*, Warszawa: Żak 2001, s. 263.
12. Szymańska I., *Transgresyjna koncepcja człowieka*, <http://www.szkolnictwo.pl/index.php?id=PU9722> [dostęp 28.05.2019].
13. Szmidt K.J., *Pedagogika twórczości*, Sopot 2013: GWP, s. 349.
14. Charlotte Büchler w „Dzieciństwo i młodość” z 1933 roku wprowadza podział na trzy główne rodzaje zabaw dziecięcych, tzw. zabawy funkcjonalne (kształtujące funkcje sensoryczne i ruchowe dziecka), iluzyjne (doskonające wyobraźnię) oraz konstrukcyjne – polegające na dążeniu do wytworzenia jakiegoś realnego dzieła i wymagające planu i antycypacji wyobraźniowej – S. Szuman, *Rozwój psychiczny dzieci i młodzieży*, Warszawa 1948: Nasza Księgarnia, s. 38.
15. Hüther G., *Kim jesteśmy – a kim moglibyśmy być*, wydawnictwo Dobra Literatura 2015.
16. Gropius W., *Pełnia architektury*, Karalter, Kraków 2012, s. 72.
17. Ibidem, s. 77-78.
18. Myślenie dywergencyjne (fr. „divergence” – rozbieżność) – proces myślowy zakładający wiele punktów widzenia i obejmujący liczne możliwości problemu, bez troski o „poprawną” odpowiedź czy „logiczny” układ. Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych Władysława Kopalińskiego.
19. Starko A.J., *Creativity in the classroom. Schools of curious delight*, wyd. 4, New York: Routledge 2010, s. 129.
20. Koziński J., *Zagadnienia psychologii myślenia*, Warszawa: PWN 1986.
21. Gropius W., op.cit., s. 70.
22. Ibidem, s. 72.
23. Szmidt K., op, cit., s. 349-354.
24. Wadsworth B.J., *Teoria Piageta poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*, WSiP Warszawa 1998, s. 39.

25. http://www.kognitywistyka.net/encyklopedia/myslenie_wg_piageta.html [dostęp 20.03.2019].
26. Jankowski D., op. cit., s. 12.
27. Szmidt K., op. cit., s. 328-329.
28. Przegląd Psychologiczny 1989, nr 3, s. 740.
29. Szmidt K.J., op. cit., s. 311.
30. Ibidem, s. 311.
31. Pietrasiański Z., *Sztuka uczenia się*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1961, s. 105.
32. Szmidt K., op. cit., s. 180.

Zabawka, jako narzędzie autoedukacji dzieci w wieku wczesnoszkolnym – założenia projektowe, projekt i realizacja

Streszczenie

Dziecko w wieku wczesnoszkolnym znajduje się na specyficznym etapie rozwojowym. Jest to czas, kiedy predyspozycje wczesno-dziecięce, takie jak dociekliwość, entuzjazm w podejmowaniu nowych wyzwań, pęd do poszerzania doświadczeń, żywa wyobraźnia, myślenie poza schematami oraz wiara w skuteczność intuicji, jako przewodnika w działaniu, łączy się z nowymi możliwościami logicznego myślenia – zdolnością do analizy przyczynowo-skutkowej.

Przez odpowiednio zaprojektowane zabawki – narzędzia autoedukacji możemy wspierać naturalny pęd poznawczy i dążenia samokształtujące w pierwszych latach nauki szkolnej.

W pracy opisane zostało zagadnienie autoedukacji dzieci w wieku 6-10 lat realizowane poprzez działanie twórcze na drodze swobodnych samodzielnych poszukiwań przy użyciu narzędzia autoedukacji.

Artykuł definiuje założenia projektowe tak przemyślanej zabawki oraz prezentuje pomoc dydaktyczną projektu autorki, która skonfrontowana została z potrzebami dzieci w przeprowadzonej pracy badawczej.

Słowa kluczowe: dziecko, twórczość, edukacja, transgresja, estetyka

A toy as a tool of self education for early school children

Abstract

A child in an early school age is at a unique stage of development in which early-childhood predispositions such as inquisitiveness, enthusiasm in taking up new challenges, a rush to expanding experiences, a vivid imagination, thinking outside the schemes and faith in the effectiveness of intuition as a guide in action, are combined with new capabilities of logical thinking – ability for cause-and-effect analysis.

Using properly designed toys – auto-education tools – one can support the natural cognitive drive and self-development aspirations of children in the first years of school education. The paper describes the problem of auto-education of children aged 6-10 years, realized through creative action by way of free independent exploration using an auto-education tool. The article defines the design assumptions of such an auto-education toy and presents the specific didactic tool designed by the author, which was confronted with the children's needs in the conducted research work.

Keywords: child, creativity, education, transgression model, aesthetic

Programy nauczania przedmiotów artystycznych w zakładach kształcenia nauczycieli szkół powszechnych w latach międzywojennych

1. Wprowadzenie

Przedmioty artystyczne – rysunek, śpiew oraz roboty ręczne² – zajmowały stałe miejsce w programach szkół powszechnych okresu międzywojennego. Służyły m.in.: wprowadzeniu uczniów w świat polskiej kultury i estetycznego piękna, wyposażeniu w techniczne umiejętności oraz rozwijaniu zdolności twórczych. Zadanie realizacji ambitnych założeń nakreślonych w programach spoczęło na barkach symultanicznie kształconych i doksztalcanych nauczycieli.

Polityka oświatowa odradzającego się państwa zakładała organizację jednolitego systemu przygotowania kadr dla szkolnictwa powszechnego. Podstawę prawną regulującą kwestie kształcenia i wynagradzania nauczycieli stanowiły: dekret „O kształceniu nauczycieli szkół powszechnych w Państwie Polskim” z dnia 7 lutego 1919 r. oraz ustawa „O ustalaniu i wynagradzaniu nauczycieli publicznych szkół powszechnych” z dnia 27 maja 1919 r. Na mocy dekretu w pierwszym okresie lat międzywojennych nauczyciele szkół powszechnych kształcili się w preparandach i seminariach nauczycielskich. Reformatorska ustawa „O ustroju szkolnictwa” z roku 1932, zwana jędrzejewiczowską, likwidowała seminaria, w ich miejsce powołując pedagogia i licea pedagogiczne. Obok powyższych zakładów kształcenia kwalifikacje nauczycielskie kandydaci do zawodu zdobywali uczęszczając na Państwowe Kursy Nauczycielskie. Popularną formę podnoszenia kwalifikacji zawodowych stanowiły także Wyższe Kursy Nauczycielskie.

Niniejsze opracowanie traktuje o zakresie nauczania przedmiotów artystycznych w preparandach, seminariach nauczycielskich, pedagogiach i liceach pedagogicznych.

2. Preparandy

W pierwszym dziesięcioleciu niepodległości główną drogą prowadzącą do zawodu nauczyciela było ukończenie seminarium nauczycielskiego. Choć seminaria stanowiły niedoskonałe i często krytykowane rozwiązanie³, wydawały się być najskuteczniej-

¹ a.lisiecka@poczta.umcs.lublin.pl, Zakład Pedagogiki Kultury, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, www.umcs.pl.

² Po reformie z roku 1932 występujące pod nazwą „zajęć praktycznych”.

³ Seminaria krytykowano m.in. za powierzchowność kształcenia ogólnego, niedostateczne przygotowanie absolwentów do realiów pracy w zawodzie nauczyciela, niski poziom nauczania poszczególnych przedmiotów, nieuwzględnianie nowych trendów w pedagogice. Zob. Żukowska A., *Kształcenie i doksztalcenie nauczycieli rysunku na potrzeby szkół ogólnokształcących II Rzeczypospolitej*, Lublin 2003; Kulpa J., *Kształcenie nauczycieli szkół powszechnych w Polsce w latach 1918-1939*, Kraków 1963.

szym – w zaistniałych okolicznościach – sposobem wykształcenia odpowiedniej liczby nauczycieli, zdolnej uzupełnić znaczne braki kadrowe [1]. Jednym z zarzutów wysuwanych przeciwko seminariom był niski poziom prezentowany przez przyjmowanych do nich kandydatów. Takim stanowi rzeczy zaradzić miały Preparandy Nauczycielskie⁴, początkowo występujące pod nazwą Kursów Wstępnych do Seminariów Nauczycielskich.

Preparandy Nauczycielskie były to dwuletnie, koedukacyjne zakłady naukowe, przeznaczone dla dzieci w wieku od 12 do 15 lat (posiadających ukończone co najmniej cztery klasy szkoły powszechnej), które przygotowywały uczniów do nauki w seminarium nauczycielskim. Pod względem poziomu naukowego preparandy odpowiadały wyższym klasom szkoły powszechnej, jednakże sposobem organizacji zbliżone były samym seminariom.

Początkowo kandydaci do preparand wskazywani byli przez kierowników szkół, do których uczęszczali. Od 1920 roku obowiązywały egzaminy wstępne. W latach 1919/1920-1920/1921 do preparand uczęszczały przede wszystkim dzieci pochodzące z rodzin drobnych rolników (stanowiły one ponad połowę uczniów), a także robotników i służby (średnio ok. 15%). Z rodzin o nieco wyższym statusie materialnym, do których trzeba zaliczyć rodziny urzędnicze i rzemieślnicze, wywodziło się jedynie około 20% uczniów. Wśród grupy urzędników i nauczycieli przeważały dzieci nauczycielskie. Znaczący był brak uczniów wywodzących się z rodzin o wysokim, czy też wyższym od przeciętnego statusie społecznym. Badania przeprowadzone w skali kraju wykazały, że większość (ok. 70%) dzieci pochodziła ze wsi, pozostałe (30%) z miast i małych miasteczek [2].

Program nauczania w preparandach pokrywał się z programem wyższych klas szkoły powszechnej (jednakże przed jego ostatecznym uformowaniem obowiązywał „Tymczasowy program nauczania w preparandach nauczycielskich” z 1918 r.). Przedmiotami nauczonymi w preparandach były: język polski, matematyka, czytanki, kaligrafia, język obcy, historia Polski, religia, przyrodznawstwo, gimnastyka, Polska współczesna oraz przedmioty artystyczne: rysunki (trzy godziny w pierwszym roku nauki i dwie w drugim), śpiew (dwie godziny w pierwszym i drugim roku) i roboty ręczne (dwie godziny w obu latach nauki). Tydzień nauki w preparandzie obejmował łącznie 37 godzin lekcyjnych [3].

Materiał nauczania przedmiotów artystycznych realizowany w preparandach nie wykraczał poza zakres szkoły powszechnej. Poprzez swoją ogólnikowość pozosta-

⁴ Projekt zakładania państwowych preparand nauczycielskich, pierwotnie pod nazwą Wstępnych Kursów do Seminariów Nauczycielskich, powstał w pierwszych miesiącach istnienia MWRiOP; skonkretyzowany został na jednym z posiedzeń ówczesnej Rady Sekcji I w grudniu 1917 r. Już 1 lutego 1918 r., powstała pierwsza preparanda w Pułtusk. W trakcie tego samego roku szkolnego nastąpiło otwarcie trzech innych preparand: w Skierniewicach, Chełmie i Zduńskiej Woli. Otwieranie nowych szkół – tworzonych przez polskie władze szkolne – odbywało się uroczyście z licznym udziałem miejscowego społeczeństwa, przybierając niejednokrotnie formę manifestacji polskości. W następnym roku szkolnym 1918/19 zostało otworzonych piętnaście nowych preparand, w roku 1919/20 powstało ich dziesięć, w roku 1920/21 – osiem. Z początkiem roku szkolnego 1921/22 zostało zorganizowanych kolejnych pięć nowych preparand. Z powodu konieczności dokonania znacznych remontów lokali szkolnych, zwłaszcza na Kresach Wschodnich, przy braku odpowiednich środków, Ministerstwo zrezygnować musiało z otwarcia kilkunastu zakładów. Po upływie czterech lat od chwili założenia pierwszej preparandy funkcjonowało ich w kraju już ponad czterdzieści.

wiał nauczycielom dość dużą swobodę działania. Nauka rysunków sprowadzała się do opanowania podstaw rysunku z natury i pamięci, perspektywy oraz światłocienia. Ponadto uczniowie uczyli się malować techniką farb wodnych. Śpiew obejmował zasadnicze kwestie tj. oddech, rytm, dźwięk, wartości nut i pauz oraz wykonywanie pieśni jednogłosowych. W zakresie robót ręcznych znajdowały się roboty z papieru, tektury, słomy i wikliny. Dziewczęta dodatkowo uczyły się szyć i cerować. Należy zaznaczyć, że roboty ręczne prowadzono jedynie w tych preparandach, w których pracowali odpowiednio wykwalifikowani nauczyciele oraz znajdowały się adekwatne ku temu warunki. Zazwyczaj dzielono uczniów każdej klasy na dwie grupy, najczęściej według płci [4].

Absolwenci preparand otrzymywali świadectwa dwojakiego rodzaju. Pierwsze – kwalifikowało ucznia jako dobrego kandydata do zawodu nauczyciela i pozwalało wstąpić do seminarium bez konieczności przystępowania do egzaminów. Drugi rodzaj świadectwa oznaczał, że uczeń owszem zrealizował materiał nauczania obowiązujący w preparandzie, lecz nie przejawiał odpowiednich predyspozycji do pracy dydaktycznej⁵. Uczniów tych starano się skierować na inne drogi rozwoju, np. do szkół zawodowych [3].

4. Seminaria nauczycielskie

Na podstawie dekretu z 7 lutego 1919 roku „O kształceniu nauczycieli szkół powszechnych w Państwie Polskim” [6] do 5-letnich seminariów mogli wstąpić kandydaci pomiędzy 14 a 20 rokiem życia, którzy ukończyli 7-letnią szkołę powszechną (dla absolwentów szkół niżej zorganizowanych przewidziane były preparandy nauczycielskie)⁶. Pierwsze trzy lata nauki w seminarium miały charakter ogólnokształcący, kolejne dwa – zawodowy. W istocie rzeczy seminaria były jedynie szkołami zawodowymi. Ich absolwenci nie mogli podejmować studiów wyższych, a pełne kwalifikacje zawodowe uzyskiwali w wyniku złożenia egzaminu praktycznego po przepracowaniu w zawodzie dwóch lat [2].

W roku 1924 funkcjonowały w Polsce 182 seminaria nauczycielskie. Większość z nich stanowiły seminaria państwowe (ok. 65%), w tym przeważały seminaria żeńskie (ponad 52%). Najmniej było seminariów koedukacyjnych (ok. 5%). Największa liczba seminariów występowała w województwach: lwowskim, krakowskim, poznańskim i warszawskim. Najmniejsza natomiast w poleskim i wołyńskim. W województwie lwowskim i krakowskim przeważały seminaria prywatne żeńskie. Największa liczba seminariów męskich funkcjonowała w woj. poznańskim (83%).

W latach dwudziestych szkolnictwo seminaryjne wykazywało dużą dynamikę rozwoju. Każdego roku przybywało od 6 do 10 nowych szkół. Stan ten utrzymywał się do roku szkolnego 1928/1929, kiedy to ich liczba wyniosła 209 placówek. Już w kolejnym roku szkolnym liczba ta zmniejszyła się do 201. Ustawa o ustroju szkolnictwa z 1932 roku, która likwidowała seminaria nauczycielskie, w ich miejsce powołując 3-letnie licea pedagogiczne, sprawiła, że proces wygaszania seminariów odbywał się

⁵ Należy zaznaczyć, że uczniowie legitymujący się drugim rodzajem świadectwa wciąż mogli bez przeszkód przystąpić do egzaminów wstępnych do seminarium nauczycielskiego.

⁶ Oprócz powyższego od kandydatów wymagano odpowiedniego stanu zdrowia umożliwiającego pracę w zawodzie (potwierzonego przez lekarza) oraz wysokiej kultury osobistej.

sukcesywnie. Od roku szkolnego 1932/1933 nie prowadzono już naboru nowych kandydatów; jedynie starsze roczniki kontynuowały naukę. Ostatni rocznik absolwentów seminariów nauczycielskich przypadał na rok 1935/1936 [6].

Szczegółowy zakres wymagań w seminariach nauczycielskich określał wydany w 1921 roku „Program nauki w państwowych seminariach nauczycielskich” [7]. Seminarium zostało określone jako szkoła zawodowa, przygotowująca młodzież do zawodu nauczycielskiego, kładąca nacisk na „dobre wychowanie i wykształcenie ogólne”. Poziom wykształcenia ogólnego odpowiadać miał poziomowi wykształcenia absolwentów szkoły średniej ogólnokształcącej. Program kształtem zbliżony był do zakresu przedmiotów gimnazjum typu matematyczno-przyrodniczego, uzupełnionego o przedmioty artystyczno-techniczne oraz przedmioty pedagogiczne [8].

Przedmiotami, które obowiązywały w seminarium były: język polski, język obcy, matematyka, fizyka z chemią i mineralogią, biologia z botaniką zoologią, anatomia z fizjologią, geografia z kosmografią, nauka o Polsce współczesnej z nauką obywatelstwa, higiena, rysunek, muzyka i śpiew, religia oraz ćwiczenia cielesne. Muzyka i śpiew zajmowały 2 lub 3 godziny tygodniowo. Rysunkom poświęcano 2 godziny tygodniowo przez wszystkie lata nauki, a robotom ręcznym od 2 do 4.

Do przedmiotów zawodowych zaliczono psychologię i naukę o dziecku wraz z historią wychowania i pedagogiką oraz metodykę elementarnego nauczania z ćwiczeniami praktycznymi. Uzupełnieniem przygotowania do zawodu były samodzielnie prowadzone przez seminarzystów zajęcia z uczniami w organizowanych przy seminariach szkołach ćwiczeń.

W roku 1926 ukazało się nowe wydanie programu dla seminariów. Wprowadzone zmiany ograniczyły się do przesunięć w materiale przypadającym na kolejne lata oraz na zwiększeniu lub zmniejszeniu liczby godzin niektórych przedmiotów. Higiena przestała być samodzielnym przedmiotem i włączono ją w zakres biologii (botanika, zoologia i anatomia z fizjologią i właśnie higiena), śpiew i muzykę wzbogacono o grę na skrzypcach oraz stworzono odrębny przedmiot, jakim była kaligrafia (1 godzina w pierwszym roku nauki).

Nauka rysunku w seminarium miała na celu przygotowanie ucznia do przyszłej pracy metodycznej, rozwinięcie jego zdolności rysunkowych, podniesienie poziomu estetycznego oraz zaszczepienie kultury artystycznej. Choć materiał zawarty w programie zawierał jedynie podstawowe treści pozwalające nauczać na poziomie elementarnym, to wciąż istniała możliwość ich zredukowania do kwestii zasadniczych z powodu różnic w poziomie przygotowania uczniów wstępujących do seminarium. Nauczyciel mógł manipulować rozkładem materiału, tak aby nadrobić zaległości i wyrównać umiejętności uczniów. Redukcji podlegać miały zagadnienia ubogacające przedmiot, poszerzające postrzeganie rysunku i sztuki w ogóle, co zapewne nie wpływało korzystnie na wyżej wymieniony rozwój estetyczny i kulturalny seminarzystów.

Program obejmował: rysunek z natury i pamięci, perspektywę i światłocien, szkicowanie i modelowanie, wycinanki, podstawowe wiadomości z zakresu architektury i sztuki, zapoznanie ze sztuką ludową, metodykę nauczania przedmiotu oraz analizę programu rysunku szkoły powszechnej. Ponadto uczniowie w ostatnim roku nauki obserwowali lekcje pokazowe w szkole ćwiczeń i analizowali ich przebieg. Program uwzględniał zasadę stopniowego rozwijania umiejętności uczniów; w pierwszych

dwóch latach nauki dopuszczał również rysunek dowolny, który następnie wspólnie omawiano. Na każdym etapie nauki seminarzyści mieli w miarę możliwości odwiedzać muzea, wystawy oraz oglądać reprodukcje wybitnych dzieł polskich i zagranicznych artystów [9].

Nauka śpiewu w seminariach służyła przygotowaniu uczniów do wykonywania zawodu oraz szerzeniu idei umuzykalniania społeczeństwa⁷. W założeniach programowych najbardziej muzykalni spośród uczniów mogli swoją przyszłą działalnością – także pozaszkolną – wspierać i kultywować polską tradycję muzyczną, ze szczególnym uwzględnieniem twórczości ludowej [9].

Każdy rok nauki śpiewu w seminarium zawierał w sobie dwa działy: teoretyczny i praktyczny. Teoria obejmowała wiadomości ogólne z zakresu pojęć muzycznych, dźwięku, emisji głosu, higieny, budowy aparatu mowy, nut i tonacji. Dział praktyczny realizowany był za pomocą ćwiczeń: oddechowych, słuchowych, głosowych, artykulacyjnych, rytmicznych, pisemnych, analiz i dyktand (dźwiękowych, rytmicznych i melodyjnych). Podstawę nauki stanowił solfeż i pieśni jedno, dwu i wielogłosowe. Naukę uzupełniały hospitacje i lekcje praktyczne w szkole ćwiczeń. Kluczowym było zapoznanie uczniów z głównymi etapami rozwoju muzyki, z naciskiem na rozwój muzyki polskiej (uzupełniony o noty biograficzne najwybitniejszych polskich kompozytorów). Nauka postępowała stopniowo, od form najprostszych, najbardziej znanych form tanecznych (zwłaszcza ludowych) do złożonych, wzbogaconych audycjami wokalnymi i instrumentalnymi. Młodzież miała w miarę możliwości uczęszczać na koncerty. Ważną rolę odgrywał śpiew chóralny. Repertuar chóru i orkiestry szkolnej uwzględniał przede wszystkim rodzimą twórczość ludową i w dalszej kolejności opracowania wybitnych dzieł kompozytorów. W repertuarze dopuszczalna była obecność kompozycji stworzonych przez samych nauczycieli seminariów, lecz jedynie w niewielkim procencie. Począwszy od klasy drugiej uczniowie mogli uczyć się podstaw gry na skrzypcach [9].

Program robót ręcznych w seminarium zakładał częściowy podział materiału na treści przeznaczone dla grup męskich i żeńskich. Materiał dla seminariów męskich obejmował: obróbkę i łączenie drewna, roboty z drutu, blachy i szkła; dla seminariów żeńskich: roboty z drewna, drutu, blachy i szkła, krój, szycie, cerowanie, łatanie i roboty szydełkowe; dla seminariów męskich i żeńskich: podstawowe i złożone (wymagające wiedzy z zakresu innych nauk) pomoce naukowe, metodykę robót ręcznych oraz lekcje praktyczne w szkole ćwiczeń. W pierwszym półroczu należało uzupełnić ewentualne braki w zakresie programu szkoły powszechnej (roboty z kartonu, tektury i introligatorstwa). Uczniowie mieli stale doskonalić swoje umiejętności, pracować dokładnie, sumiennie i samodzielnie. Wykonywane przedmioty⁸ powinny przejawiać pewną wartość użytkową, a także być pozbawione zbędnych upiększeń (rzeźbienia i malowania). Niezbędny element kształcenia stanowił rysunek techniczny. Program zalecał, aby przy każdej pracowni znajdowała się podręczna biblioteczka zawierająca nieodzowne książki z dziedziny sztuki i technologii materiałów i narzędzi. Pożądane również było gromadzenie zbiorów sztuki rękodzielniczej i ludowej. Roboty ręczne

⁷ Zob. Denisiuk A., *Programy śpiewu i muzyki w zakładach kształcenia nauczycieli w Polsce w latach 1918-1939, cz. I, Seminaria nauczycielskie*, „Studia z Wychowania Muzycznego”, z. 1, Bydgoszcz 1975.

⁸ Polecano nauczycielom stosowanie cyklu modeli Salomona (słoju szwedzkiego).

miały kształtować kulturę estetyczną młodzieży m.in. poprzez gustowne urządzenie pracowni oraz wdrożenie seminarzystów do przestrzegania w niej porządku i utrzymania wzorcowej czystości. W klasie piątej podczas zajęć z metodyki robót ręcznych uczniowie omawiali następujące zagadnienia: a) rozbudzanie poprzez roboty ręczne zamiłowania do pracy fizycznej; kształcenie zmysłów i zdolności manualnych; pedagogiczne znaczenie robót ręcznych; b) stopniowanie trudności przy nauczaniu robót; system szwedzki Salomona; system duński Mikelsena; c) przebieg lekcji w pracowni; d) urządzenie i estetyka pracowni; utrzymanie czystości; d) zamawianie i przechowywanie materiałów; e) nauczanie robót w szkołach nieposiadających pracowni [9]. Uczniowie musieli samodzielnie przeprowadzić lekcje praktyczne w szkole ćwiczeń. Nauczanie dopełniały wycieczki do warsztatów rzemieślniczych i fabryk.

Egzamin końcowy w seminarium był także pierwszym egzaminem nauczycielskim. Uzyskanie pomyślnego wyniku upoważniało do podjęcia pracy w charakterze nauczyciela tymczasowego. Po okresie trzech lat pracy nauczyciel przystępował do drugiego egzaminu nauczycielskiego o charakterze praktyczno-zawodowym [10].

5. Pedagogia

W rezultacie konsekwentnych działań środowiska nauczycielskiego zmierzających do kształcenia nauczycieli szkół powszechnych na poziomie wyższym⁹, Minister WRiOP w roku 1928 usankcjonował istnienie pedagogiów¹⁰. Ich podstawę prawną stanowił Statut z dnia 19 czerwca 1928 r. [11]. Jeszcze w tym samym roku utworzono pedagogia w Warszawie, Krakowie i Lublinie¹¹.

Państwowe pedagogia były dwuletnimi, koedukacyjnymi szkołami zawodowymi kształcącymi kandydatów na nauczycieli szkół powszechnych [12]. Od kandydatów wymagano odpowiedniej zdolności fizycznej potwierdzonej przez lekarza, świadectwa dojrzałości (lub świadectwa ukończenia szkoły równoważnej szkole średniej ogólnokształcącej) oraz świadectwa moralności wydawanego przez państwowe władze administracji ogólnej pierwszej instancji (w przypadku, kiedy przerwa między ukończeniem nauki w szkole średniej a złożeniem podania o przyjęcie do pedagogium była dłuższa niż pół roku) [11].

Na ogół do pedagogiów wstępowała młodzież miejska pochodząca z rodzin urzędniczych, nauczycielskich, rzemieślniczych i robotniczych¹². Kryterium przyjęcia, jakim było ukończenie szkoły średniej znacznie ograniczało napływ młodzieży wiejskiej [13].

⁹ Pedagogia powołano w okresie toczących się dyskusji dotyczących podniesienia poziomu kształcenia nauczycieli szkół powszechnych. (Zob. *Postulaty w sprawie ustroju szkolnictwa w Rzeczypospolitej Polskiej*, Warszawa 1925). W styczniu 1928 r. odbył się zorganizowany przez Związek Nauczycielstwa Polskiego Zjazd Członków Sekcji Kształcenia Nauczycieli, na którym obecni byli przedstawiciele MWRiOP – niektóre z postulatów podniesionych podczas zjazdu spełniało powołanie państwowych pedagogiów. (Zob. Rowid H., *Nowa organizacja studiów nauczycielskich w Polsce i zagranicą*, Warszawa 1931; Szczechura J., *Związek Nauczycielstwa Polskiego – zarys dziejów 1919-1939*, Warszawa 1957).

¹⁰ Na mocy zarządzenia z 19 czerwca 1928 roku.

¹¹ Czwarte pedagogium otwarto w Krzemieńcu dopiero w roku 1935.

¹² Młodzież z rodzin o wyższym statusie najczęściej podejmowała pracę w lepiej płatnych zawodach i wstępowała do wyższych zakładów naukowych.

Program pedagogiów obejmował: niezbędne przygotowanie do studiów pedagogicznych z dziedziny psychologii, filozofii i nauk społecznych; przedmioty pedagogiczne; praktykę zawodową; przedmioty artystyczno-techniczne; grupę przedmiotów naukowych mających zastosowanie w programie szkoły powszechnej (spośród których każdy uczeń wybierał jeden przedmiot) oraz przedmioty pomocnicze [11].

Ministerstwo WRiOP każdemu z przedmiotów wymienionych w statucie wyznaczyło odpowiednie liczby godzin. W grupie przedmiotów artystyczno-technicznych sytuacja prezentowała się następująco: rysunki i roboty ręczne nauczane były przez 4 godziny tygodniowo przez 4 semestry, natomiast śpiew zajmował 2 godziny tygodniowo w całym dwuletnim cyklu kształcenia. Ministerstwo nie opublikowało bardziej szczegółowego programu dla pedagogiów, pozostawiając tę kwestię radom pedagogicznym, w których zasiadali specjaliści w poszczególnych dziedzinach wiedzy. Autonomia tego rodzaju charakteryzowała uczelnie wyższe [14] (choć w rzeczywistości pedagogia nie posiadały określonego miejsca prawnego w hierarchii szkolnej) [13].

W ramach ministerialnego rozkładu godzin rada pedagogiczna krakowskiego pedagogium opracowała „projekt programu studiów”. Programy poszczególnych przedmiotów przygotowali specjaliści wchodzący w skład grona profesorskiego pedagogium w roku szkolnym 1930/1931. Program rysunków i robót ręcznych opracował Henryk Policht, robót ręcznych kobiecych – Maria Bothe, program nauki śpiewu Józef Życzkowski [14].

Celem nauczania rysunku w pedagogium wg projektu było teoretyczne, praktyczne i techniczne przygotowanie kandydatów do umiejętnego prowadzenia nauki rysunku w szkole powszechnej. Materiał nauczania obejmował: a) poznanie fizjologicznych i psychologicznych podstaw nauki rysunku; b) zaznajomienie z przebiegiem rozwoju rysunkowego; c) analizę dziecięcych rysunków pod względem treści i formy; d) ogólne metody nauczania rysunku (w tym: uwzględnianie zainteresowań dzieci, rozwijanie spostrzegawczości, pamięci plastycznej, wyobraźni twórczej i poczucia piękna oraz sposoby łączenia nauki rysunku z innymi przedmiotami); e) rysowanie z pamięci; f) rysunek z wyobraźni; g) rysunek pokazowy; h) rysunek z modelu i natury; i) ćwiczenia kompozycyjne; j) ćwiczenia w technice rysowania i malowania; k) analizę programu nauki rysunku w szkole powszechnej; l) lekcje próbne na każdy typ rysunku przewidziany programem szkoły powszechnej; m) przygotowywanie pomocy naukowych; n) zwiedzanie wystaw sztuki i muzeów; o) omawianie książek i podręczników traktujących o nauczaniu rysunku [14]. Wśród literatury polecanej znalazły się: Homolacs K., *Studium formy, barwy i światła*, Kraków 1929; tenże, *Budowa ornamentu i harmonia barw*, Kraków 1930; Misky L., *Plastyczne uzmysłowienie przedmiotów*, Lwów 1922; Policht H., Leńczyk G., *Podręcznik do nauczania rysunków w szkole powszechnej*, Kraków 1928.

Roboty ręczne miały wyposażyć kandydatów w teoretyczne i praktyczne przygotowanie do prowadzenia zajęć w szkole powszechnej. Materiał nauczania obejmował: a) zagadnienie szkoły pracy (w tym: wpływ pracy na rozwój fizyczny i umysłowy, roboty ręczne a szkoła twórcza, rodzaje robót ręcznych – wybór techniki robót a warunki miejscowe); b) urządzenie pracowni i organizację lekcji robót; c) technologię: właściwości poszczególnych materiałów; d) wykonywanie modeli dla ćwiczeń zasadniczych objętych programem szkół powszechnych; e) przygotowanie pomocy naukowych;

f) lekcje praktyczne, metody nauczania, omawianie programu robót szkoły powszechnej; g) odwiedzanie warsztatów pracy rzemieślników i wystaw przemysłu artystycznego; h) omawianie literatury z dziedziny robót ręcznych (Sowiński M., *Nauczanie robót ręcznych*, Kraków 1930).

Program robót ręcznych kobiecych miał za zadanie przygotować uczennice do prawidłowego nauczania i prowadzenia tego działu robót w szkole powszechnej. W zakresie nauczania znalazło się: a) poznanie podstaw techniki robót szydełkowych, drutowych, mereżek, ściągów ozdobnych (w zastosowaniu do przedmiotów codziennego użytku) oraz haftu; b) podstawowe wiadomości z dziedziny bielizniarstwa i krawiectwa [14].

Nauka i metodyka śpiewu obejmowała: zasady muzyki (zasadnicze elementy muzyki, tj. intonacja, dźwięk, rytm, wartości nut, gama, tempo, itd.; nauka harmonii; formy muzyczne, w tym: pieśń ludowa i tańce polskie); historia instrumentów i ich rodzaje; zarys historii muzyki); ćwiczenia solmizacyjne (prowadzone równoległe z poznawaniem zasad muzycznych); metodykę śpiewu w szkole powszechnej (w tym: omówienie programu, pieśni jako materiał pomocniczy w nauczaniu innych przedmiotów); hospitacje i lekcje praktyczne w poszczególnych klasach; utwory chóralne; audycje muzyczne (fortepianowe, płyt gramofonowych, koncertów) [14]. Wśród polecanej w programie literatury znalazły się następujące pozycje: Hławiczka K., *Solfeż polski*, Warszawa 1930 oraz Piasek F., *Nauka śpiewu metodą trójdźwiękową*, Lwów 1929.

Programy nauczania przedmiotów artystyczno-technicznych opracowano przede wszystkim w odniesieniu do potrzeb szkoły powszechnej i z uwzględnieniem oświatowo-społecznych zadań nauczyciela [15].

Pedagogia miały zapewnić kandydatom na nauczycieli wykształcenie ogólne, pogłębioną wiedzę pedagogiczną oraz praktykę zawodową, a także umożliwić specjalizację w zakresie wybranych grup przedmiotów [16].

6. Licea pedagogiczne

Na mocy ustawy z 11 marca 1932 roku w miejsce seminariów nauczycielskich powołano trzyletnie licea pedagogiczne, które podobnie jak licea ogólnokształcące, były szkołami średnimi. Obok nich w dalszym ciągu funkcjonowały pedagogia. Organizację liceów pedagogicznych określało rozporządzenie Ministra WRiOP z 6 marca 1937 roku [17]. Praktycznie zaczęły one swoją działalność w roku szkolnym 1937/1938, po wygaszeniu seminariów nauczycielskich. Liczba liceów była mniejsza i nie pokrywała się z liczbą zlikwidowanych seminariów [12]. Warunkiem przyjęcia do liceum było ukończenie 4-letniego gimnazjum.

W roku szkolnym 1937/1938 funkcjonowało na terenie Polski 38 liceów pedagogicznych, w których uczyło się ok. 1700 uczniów. Dla porównania w tym samym roku szkolnym do 11 pedagogiów uczęszczało ok. 1100 kandydatów na nauczycieli [18]. W roku 1938/1939 istniały 74 szkoły nauczycielskie różnego typu kształcące łącznie 6600 słuchaczy [18].

Liceum pedagogiczne wg założeń zawartych w programie stanowić miało niezbędną podstawę do rozpoczęcia pracy w zawodzie nauczyciela i przygotować kandydata do dalszego samokształcenia.

Plan nauki w liceum obejmował następujące przedmioty obowiązkowe dla wszystkich uczniów: 1) ogólne: religia, język polski, historia, matematyka, fizyka i chemia, geografia, biologia oraz praca własna ucznia; 2) zawodowe: psychologia, nauczanie i wychowanie w szkole powszechnej, pedagogika z historią wychowania, życie dziecka w środowisku i zagadnienia życia współczesnego; 3) artystyczno-techniczne: rysunek, zajęcia praktyczne, śpiew łącznie z chórem oraz ćwiczenia cielesne.

Dodatkowo uczniów obowiązywał przedmiot „przysposobienie wojskowe” oraz „przysposobienie sportowe”. Wśród przedmiotów nadobowiązkowych znalazły się: gra instrumentalna i język obcy nowożytny.

Nauka rysunku w liceum pedagogicznym służyła realizacji celów ogólnokształcących i wychowawczych oraz przygotowywała do przyszłej pracy zawodowej. Według założeń programu powinna była przede wszystkim: a) korelować z innymi przedmiotami nauczania; b) kształcić spostrzegawczość, pamięć wzrokową, wyobraźnię plastyczną i zdolność wyrażania siebie poprzez rysunek; c) umożliwiać dobre opanowanie techniki rysunkowej i malarskiej; d) zapoznać z materiałem obowiązującym w programie szkoły powszechnej oraz metodami nauczania rysunku. Ponadto nauka rysunku miała przygotować licealistów do szerzenia kultury plastycznej w życiu codziennym [19]. Rysunkowi poświęcono 3 godziny lekcyjne w klasie I, 2 – w II i ponownie 3 godziny tygodniowo w klasie III.

Materiał programowy obejmował następujące działy: rysunek z natury i pamięci, szkicowanie, rysunek z wyobraźni, pismo, rzut równoległy ukośny, metodykę nauczania rysunku oraz wybrane elementy z historii sztuki. W klasie I największy nacisk kładziono na rysunek i szkicowanie z natury jako przygotowanie do rysunku na tablicy szkolnej, w klasie II – na rysunek i szkicowanie z natury i pamięci oraz na metodykę nauczania rysunku w szkole powszechnej (przede wszystkim na pierwszym szczeblu programowym). Rysunek z wyobraźni występował w klasie I pod postacią ilustrowania i projektowania brył i płaszczyzn, w klasie II uzupełniany był o kompozycję. W klasie III uczniowie doskonalili swoje umiejętności, ze szczególnym uwzględnieniem projektowania brył i płaszczyzn oraz metodyki nauczania na II i III szczeblu programowym. I i II rok nauki w liceum służył również zapoznaniu młodzieży z regionalnymi zabytkami (m.in. poprzez wycieczki) i sztuką ludową, III – z najważniejszymi fazami rozwoju sztuki polskiej i światowej w ujęciu chronologicznym [19].

Nauka rysunku w liceum przebiegała wg zasad stopniowania trudności i ciągłości metodycznej. Lekcje realizowano w specjalnej sali rysunkowej wyposażonej w odpowiednie pomoce naukowe i sprzęty [19].

Zajęcia praktyczne w liceum pedagogicznym przewidziane były w planie drugiego i trzeciego roku nauki i obejmowały odpowiednio: 2 i 3 godziny tygodniowo.

Według założeń programu celem nauki zajęć praktycznych w liceum pedagogicznym było: a) doskonalenie umiejętności technicznych zdobytych na etapie szkoły powszechnej i gimnazjum; b) usprawnianie techniki władania narzędziami i wykorzystywania najnowszych zdobyczy techniki w życiu codziennym i nauce szkolnej; c) rozbudzenie i rozwijanie zainteresowań młodzieży w zakresie techniki i jej zastosowań w związku z potrzebami gospodarczymi i obronnością państwa; d) kształcenie poczucia formy i smaku artystycznego; e) zapoznanie z obowiązującym programem zajęć praktycznych i metodyką przedmiotu w zakresie szkoły powszechnej, z litera-

turą przedmiotową oraz źródłami umożliwiającymi doskonalenie i uzupełnianie stanu wiedzy (książki, podręczniki popularnonaukowe, czasopisma fachowe) [19].

Materiał nauczania zawarty w programie nie został podzielony na poszczególne klasy, lecz podany w formie trzech działów obejmujących: projektowanie i wykonywanie przedmiotów użytkowych z różnych materiałów, praktyczne zaznajomienie z budową, obsługą, reparacją i konserwacją nowszych urządzeń i mechanizmów w dziedzinie gospodarstwa domowego i lokomocji oraz metodykę nauczania zajęć praktycznych w szkole powszechnej wraz z analizą obowiązującego programu przedmiotu. Wszystkie trzy działy miały być realizowane w klasie II i III. Podział materiału i dobór tematów uzależniono od stopnia zaawansowania uczniów i pozostawiono nauczycielom.

Wszelkie prace wykonywane podczas zajęć praktycznych wymagały sporządzenia projektu w formie rysunku, musiały posiadać celową konstrukcję, estetyczny wygląd i adekwatne wykończenie. Nie mogły również wykraczać poza możliwości techniczne uczniów. Program wskazywał na konieczność stosowania pracy indywidualnej i grupowej (tworzenie kilkuosobowych grup uczniów dzielących wspólne zainteresowania) [19].

Do obowiązków nauczyciela w liceum pedagogicznym należało przygotowanie rocznego planu pracy – wg którego zaopatrywano pracownię w odpowiednie materiały – oraz prowadzenie dokumentacji prac i postępów uczniów.

Nadrzędnym celem nauczania muzyki w liceum pedagogicznym było rozbudzenie w uczniach zamiłowania do tej formy sztuki (w szczególności do śpiewu), które mogłyby następnie zaszcześcić w swoich podopiecznych¹³. Według założeń programu rezultatem kształcenia muzycznego było: wzbogacenie życia wewnętrznego licealistów, przyswojenie dużego zasobu wartościowych pieśni, rozwinięcie słuchu muzycznego i poczucia rytmu, wyrobienie głosu, rozbudzenie wrażliwości na piękno muzyczne, ukształtowanie smaku estetycznego oraz gruntowne przygotowanie metodyczne niezbędne do nauczania śpiewu w szkole powszechnej [19].

Zajęcia wchodzące w skład przedmiotu muzyka dzieliły się na obowiązkowe i nieobowiązkowe. Do obowiązkowych należały: śpiew (w klasie I i II w wymiarze 3 godzin tygodniowo) oraz chór (w III klasie – 1 godzina w tygodniu). Zajęciami nieobowiązkowymi były lekcje gry na skrzypcach i fortepianie (I i II klasa – 2 godziny) lub gra na lutni (1 godzina tygodniowo w pierwszych dwóch latach nauki). W klasie III przedmiotem nieobowiązkowym była gra zespołowa (1 godzina). Uczniowie przejawiający szczególne uzdolnienia mieli możliwość wyboru dodatkowych zajęć śpiewu lub gry na skrzypcach czy fortepianie w klasie III (1 godzina tygodniowo).

Podstawę nauki śpiewu stanowiły pieśni jedno i dwugłosowe wykonywane bez lub z akompaniamentem fortepianu lub lutni. W repertuarze przeważały pieśni szkolne (pochodzące ze zbiorów Z. Noskowskiego, S. Niewiadomskiego i P. Maszyńskiego), kolejno ludowe oraz artystyczne. Uzupełnieniem nauczania był śpiew wielogłosowy w chórze klasowym. Chór szkolny w założeniu mieli tworzyć najbardziej zaawansowani uczniowie klas III. Materiał obejmował ćwiczenia słuchowe, dyktanda mu-

¹³ Zob. Denisiuk A., *Programy śpiewu i muzyki w zakładach kształcenia nauczycieli w Polsce w latach 1918-1939*, cz. III, *Organizacja nauki śpiewu i muzyki w jędrzejewiczowskich liceach pedagogicznych*, „Studia z Wychowania Muzycznego”, z. 3, Bydgoszcz 1978; Denisiuk A., *Programy śpiewu i muzyki w zakładach kształcenia nauczycieli w Polsce w latach 1918-1939*, cz. IV, *Licea pedagogiczne*, „Studia z Wychowania Muzycznego”, z. 4, Bydgoszcz 1980.

zyczne, ćwiczenia kształcące poczucie rytmu. Wiadomości metodyczne niezbędne do prowadzenia lekcji śpiewu przekazywane były w formie wykładów, wzbogaconych odpowiednimi przykładami. Licealiści hospitowali zajęcia oraz samodzielnie przeprowadzali lekcje w szkołach ćwiczeń oraz innych szkołach powszechnych [19]. Kształcenie uzupełniały przeprowadzane przynajmniej raz w miesiącu audycje muzyczne o wysokiej wartości artystycznej.

W końcu lat trzydziestych w prasie pedagogicznej pojawiły się głosy krytyki dotyczące liceów pedagogicznych. Krytykowano m.in. 3-letni okres nauki (jako niewystarczający), programy w zakresie przygotowania zawodowego oraz ideologiczny wymiar kształcenia [12].

7. Podsumowanie

Przygotowanie nauczycieli przedmiotów artystycznych dla szkół powszechnych różniło się zakresem w zależności od zakładu kształcenia. Jednakże ogólny poziom przygotowania rzadko wykraczał poza materiał i metodykę przewidziane dla siedmioletniej szkoły powszechnej. Wyjątek stanowiły tutaj liceum pedagogiczne i seminarium nauczycielskie, w których istniała możliwość nauki gry na wybranym instrumencie w ramach zajęć nadobowiązkowych.

Kandydatów na nauczycieli obowiązywały przede wszystkim ćwiczenia w zakresie poszczególnych technik artystycznych, zapoznanie z metodyką odpowiednią dla rysunku, śpiewu i robót ręcznych oraz podstawową wiedzą z obszaru historii sztuki i kultury ludowej. Przyszli nauczyciele analizowali programy nauczania dla szkół powszechnych, a zdobytą wiedzę utrwalali podczas praktyk w funkcjonujących przy zakładach szkołach ćwiczeń.

Literatura:

1. *Program nauki w państwowych seminariach nauczycielskich*, wyd. 2, Warszawa 1926.
2. Doroszewski J., *Zakłady kształcenia nauczycieli w województwie lubelskim w latach 1918-1939*, Lubelskie Towarzystwo Naukowe, Lublin 1999.
3. *Preparandy Nauczycielskie*, Warszawa 1922.
4. *Tymczasowy program nauczania w preparandach nauczycielskich*, [w:] *Preparandy Nauczycielskie*, Warszawa 1922.
5. Dz. Urz. MWRiOP, 1919 r., nr 2, poz. 3.
6. Doroszewski J., *Podstawy prawne funkcjonowania seminariów nauczycielskich i ich rozwój organizacyjny w Polsce w latach 1918-1937*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” nr 3-4, 2001, s. 25-40.
7. *Program nauki w państwowych seminariach nauczycielskich*, Warszawa 1921.
8. Kulpa J., *Kształcenie nauczycieli szkół powszechnych w Polsce w latach 1918-1939*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Kraków 1963.
9. *Program nauki w państwowym seminarium nauczycielskim*, Warszawa 1926.
10. Doroszewski J., *Seminaria nauczycielskie w Polsce w świetle polityki oświatowej państwa (1918-1937)*, Lubelskie Towarzystwo Naukowe, Lublin 2002.

11. Dz. Urz. MWRiOP 1928 r., nr 8.
12. Boguszewska A., *Kształcenie nauczycieli szkół powszechnych w zakresie przedmiotu „Rysunek” w pedagogiach w Drugiej Rzeczypospolitej*, [w:] *W kręgu teorii i praktyki edukacji plastycznej*, Popek S., Tarasiuk R. (red.), UMCS, Lublin 1995.
13. Jaźwierski J., *Pedagogium na tle innych form kształcenia nauczycieli szkół powszechnych*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 9, (1936/1937), s. 289-309.
14. Rowid H., *Nowa organizacja studiów nauczycielskich w Polsce i zagranicą*, Warszawa 1931.
15. Żukowska A., *Kształcenie i doksztalcanie nauczycieli rysunku na potrzeby szkół ogólnokształcących II Rzeczypospolitej*, UMCS, Lublin 2003.
16. *Państwowe Pedagogium w Krakowie 1919-1936. Organizacja i program nauki*, Kraków 1936.
17. Dz. Urz. MWRiOP 1937, nr 3, poz. 56.
18. Szturm de Sztrem E. (red.), *Mały rocznik statystyczny*, Warszawa 1939.
19. *Program nauki (tymczasowy) w państwowym liceum pedagogicznym z polskim językiem nauczania*, Lwów 1938.

Programy nauczania przedmiotów artystycznych w zakładach kształcenia nauczycieli szkół powszechnych w latach międzywojennych

Streszczenie

W niniejszym opracowaniu ukazano zakres nauczania przedmiotów artystycznych – rysunku, śpiewu oraz robót ręcznych – w zakładach kształcenia nauczycieli dla szkół powszechnych w okresie dwudziestolecia międzywojennego. Analizie poddano programy nauczania obowiązujące dla preparand, seminariów nauczycielskich, pedagogiów i liceów pedagogicznych.

Przeprowadzone badania przybrały wymiar badań historycznych, mieszczących się w strategii badań jakościowych opartych na wyjaśnieniach idiograficznych. Realizację badań umożliwiła analiza źródeł drukowanych: Dziennika Urzędowego Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, wydanych drukiem programów, zarządzeń i aktów normatywno-prawnych o zmianach organizacyjnych szkolnictwa.

Badania wykazały, że rysunek, śpiew oraz roboty ręczne zajmowały istotne i stałe miejsce w programach nauczania realizowanych w zakładach kształcenia nauczycieli dla szkół powszechnych na przestrzeni całego dwudziestolecia międzywojennego. Przygotowanie nauczycieli w obszarze przedmiotów artystycznych różniło się zakresem w zależności od zakładu kształcenia. Jednakże ogólny poziom przygotowania rzadko wykraczał poza materiał i metodykę przewidziane dla siedmioletniej szkoły powszechnej.

Podjęta w niniejszym opracowaniu tematyka wpisała się w całości kształt badań nad historią edukacji. Badania ukazały konieczność przeprowadzenia dalszych analiz, które traktowałyby o kształceniu estetycznym na poziomie szkolnictwa powszechnego okresu międzywojennego.

Słowa kluczowe: dwudziestolecie międzywojenne, zakłady kształcenia nauczycieli, rysunek, śpiew, roboty ręczne

Curricula of arts classes for system primary school teacher education in the interwar years

Abstract

The subject matter of the study shows the scope of teaching classes in arts – drawing, singing and crafts classes – in Polish system primary school teacher education in the interwar years. The research includes, in particular, curricula for preparatory schools, teacher colleges, educator colleges and pedagogical high schools.

The research carried out demonstrated that drawing, singing and crafts occupied a significant and permanent place in the system primary school teacher education throughout the entire twenty-year period. The preparation of teachers of arts subjects for primary schools differed in scope depending on the institution or course. Nevertheless the general level of preparation rarely went beyond the material and methodology foreseen for a seven-grade primary school.

The research located in the field of history, within the qualitative research strategy is the fact. The research was enabled by the analysis of printed sources: the Official Journal of the Ministry of Religious Denominations and Public Education, printed curricula and ordinances and normativ-legal acts on the organizational changes in education. The subject matter discussed in this study is part of the overall research on the history of education. The research showed the necessity to carry out further analyzes that would treat aesthetic education at the level of general public education in the interwar period.

Keywords: interwar period, the system primary school teacher education, drawing, singing, crafts classes

Rola zespołu interdyscyplinarnego w procesie terapii zajęciowej. Studium przypadku dziecka ze spektrum autyzmu

1. Wprowadzenie

Spektrum autyzmu jest coraz częściej spotykanym zaburzeniem. Powszechna jest wiedza, iż objawy zaburzenia ujawniają się w ciągu pierwszych trzech lat życia dziecka. W dalszym ciągu (pomimo wielu hipotez) nie jest znana etiologia występowania spektrum.

Koncentrując się na jednostkach, u których zdiagnozowano autyzm zauważyć można, iż niemożliwe jest odnalezienie dwóch takich samych postaci zaburzenia. Spektrum autyzmu różni się u każdego i każdy przypadek powinien być rozpatrywany indywidualnie pod kątem terapeutycznym. Istotne jest holistyczne podejście do osoby. Współcześnie możliwości terapii jest bardzo wiele a jej wybór powinien opierać się na czynnikach osobistych, rodzinnych i związanych z kontekstem społecznym, kulturalnym, dotyczącym dostępności do usług lub instytucji klienta/pacjenta. Dobrze dobrana terapia powoduje poprawę funkcjonowania dziecka i może prowadzić do względnej niezależności [1, 2].

Prowadząc proces terapeutyczny u dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu warto włączyć większą ilość specjalistów z różnych profesji. Takie podejście do tematu da możliwość pełnego obrazu i podjęcia się prowadzenia terapii dziecka w sposób holistyczny.

2. Cel pracy

Celem pracy jest analiza i ocena skuteczności procesu terapeutycznego przeprowadzonego przez zespół interdyscyplinarny u dziewczynki z zaburzeniami spektrum autyzmu.

¹ Paulina.s.pajor@gmail.com, Koło Naukowe „OccupationalTherapyPhysiotherapy”, Wydział Fizjoterapii, Akademia Wychowania Fizycznego we Wrocławiu, www.awf.wroc.pl.

² Dominika.zawadzka@awf.wroc.pl, Opiekun Koła Naukowego „OccupationalTherapyPhysiotherapy”, Katedra Terapii Zajęciowej, Wydział Fizjoterapii, Akademia Wychowania Fizycznego we Wrocławiu, www.awf.wroc.pl.

³ Pawel94kozłowski@gmail.com, Koło Naukowe „OccupationalTherapyPhysiotherapy”, Wydział Fizjoterapii, Akademia Wychowania Fizycznego we Wrocławiu, www.awf.wroc.pl.

3. Teoretyczne zagadnienia

3.1. Spektrum Autyzmu

„Czyli jest na to lekarstwo? – zapytałem.
– To nie choroba – wyjaśnił. – Więc nie trzeba tego leczyć.
Po prostu taki jesteś”
J.E. Robinson

Spektrum autyzmu (ASD – Autism Spectrum Disorder), jest coraz częściej występującym zaburzeniem rozwoju. W latach 90. XX wieku opisywano jego występowanie, jako nieznacznie więcej niż 1 osoba na 1000 [3], aktualnie w Stanach Zjednoczonych określa się ich liczbę na średnio 16,8 dzieci na 1000 (a więc 1:59) [4].

Dynamicznie zwiększająca się liczba przypadków dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu spowodowała, że zaczęto poszukiwać etiologii jego powstawania w wielu aspektach życia, począwszy od zwrócenia uwagi na relację między „chłodem matki” a zaburzeniem dziecka [5] a kończąc na teoriach ekologicznych [6] i związanych z wewnętrznymi czynnikami osoby z zaburzeniem [7, 8].

Jedną z definicji autyzmu, które aktualnie są wykorzystywane, to słowa Yates'a, który stwierdził, iż autyzm jest *zaburzeniem neurorozwojowym, należącym do grupy chorób określanych, jako całościowe zaburzenia rozwojowe* (Yates 2009, s. 55). Określa on podstawowe obszary zaburzeń, definiując je jako triadę autystyczną [9]:

1) zmiany w interakcjach społecznych

- trudności z nawiązywaniem kontaktu, znajomości;
- brak kontaktu wzrokowego z rozmówcą;
- trudność w czytaniu wyrazu twarzy.

2) komunikacja

- trudność w używaniu i rozumieniu języka ojczystego;
- skupianie uwagi i rozmowy w kilku obszarach tematycznych;
- ograniczony zasób słów,
- częste powtarzanie fraz.

3) zachowanie

- stereotypowe;
- powtarzające się (np. trzepotanie rąk).

Pierwszymi osobami, które mogą zauważyć występowanie zaburzeń w tych trzech obszarach, są rodzice. Objawy te powinny zostać zdiagnozowane do trzeciego roku życia [10, 11].

3.2. Rehabilitacja osób ze spektrum autyzmu

Istnieje wiele rodzajów terapii wykorzystywanych w rehabilitacji osób ze spektrum autyzmu.

ASD nie jest oczywistym zaburzeniem, więc wybierając formy terapii należy dobierać je indywidualnie do odbiorcy. Należy zwrócić szczególną uwagę na to, by dziecko przychodzące do terapeuty czuło się bezpiecznie i miało profesjonalną opiekę.

Aby terapia miała jak najlepszy skutek, zalecane jest, aby wprowadzona była już od momentu diagnozy.

Warunki, które powinny być spełnione podczas prowadzenia terapii, to:

- wzajemne porozumienie terapeutyczne;
- oparcie terapii na relacji wzajemności z poszanowaniem godności i szacunku;
- brak kierowania czynnościami dziecka – ono samo powinno móc to robić;
- strukturalizacja terapii w czasie i przestrzeni, bez przyspieszania jej procesów [12];

Najczęściej wybieranymi metodami terapeutycznymi osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu są:

- terapia Integracji Sensorycznej – jest jedną z najnowszych metod terapeutycznych; jej twórczynią była terapeutka zajęciowa Jeane Ayres [13];
- metoda ruchu rozwijającego wg Weroniki Sherborne – metoda opracowana w celu usprawniania psychomotorycznego dzieci z ASD [14, 15];
- metoda Marianne i Christopha Knillów – opiera się na oddziaływaniu terapeutycznym przez dotyk i komunikację [12];
- zooterapia (dogoterapia, hipoterapia) – polegająca na stymulacji zmysłów człowieka, ma istotny wpływ na układ hormonalny dziecka poprzez obcowanie ze zwierzęciem [16];
- terapia zajęciowa.

3.3. Terapia Zajęciowa

*Occupational therapy practitioners ask,
„What matters to you?”
not, „What’s the matter with you?”
(Terapeuta zajęciowy pyta:
„Co jest dla Ciebie ważne?”,
nie „Co się z Tobą dzieje?”)
AOTA*

Terapia zajęciowa w nowoczesnym ujęciu według standardów ENOTHE (European Network of Occupational Therapy in Higher Education), uważana jest za wieloaspektową rehabilitację, której celem jest poprawa dobrostanu fizycznego, psychicznego i społecznego odbiorców poprzez uczestnictwo w zajęciach mających znaczenie dla klienta [17, 18]. W procesie terapeutycznym terapeuci tworzą zespoły interdyscyplinarne.

W terapii zajęciowej zastępuje się terminologię „pacjent” na rzecz „klient”. Jest to spowodowane kontekstami, w których osadzeni są odbiorcy – nie zawsze są to osoby znajdujące się w szpitalu, ale też np. bezdomni, bezrobotni, podopieczni mieszkań chronionych czy uczniowie w szkołach [17, 18]. W niniejszej pracy jako klienta traktuje się dziecko ze spektrum autyzmu.

Jedną z fundamentalnych zasad prowadzenia procesu terapii zajęciowej jest poszanowanie praktyki klienta w centrum (client-centered-therapy). Klient jest czynną składową procesu, bierze w nim czynny udział, udział na równych prawach jak zespół specjalistów i przez to jest obecny w procesie podejmowania decyzji [19].

Praca terapeuty opiera się na wspieraniu klienta w zajęciu, jako czynności celowej, aktywnej, mającej znaczenie [20]

Wyróżnia się zajęcia z obszaru:

- samoobsługi (self-care);
- spędzania czasu wolnego (leisure);
- produktywności dnia codziennego (productivity) [21];

W celu przeprowadzenia pełnej interwencji terapeutycznej, należy stworzyć odpowiedni zespół projektowy.

Każda profesja cechuje się innym zbiorem kompetencji zawodowych, które stosuje w pracy. Aby podejść holistycznie do klienta bądź grupy osób, z którymi podejmuje się współpracę, należy uwzględnić wiele obszarów ich działań związanych z ich codziennością, a więc konteksty, w których są osadzeni. Taki model współpracy powoduje lepsze zrozumienie problemu klienta, utworzenie wielozakresowego procesu, który pozwoli na osiągnięcie celów i utrzymanie praktyki zorientowanej na klienta – tzw. client-centered practice [22].

Zespół interdyscyplinarny, który składa się z jednostek o różnych perspektywach działania i kompetencjach rozpatruje problem w zupełnie inny sposób, co pozwala uzyskać różne spojrzenie i zoptymalizować działanie [23].

Z perspektywy pracy z osobami z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, bardzo ważną jest współpraca w zespole interdyscyplinarnym, dla uzyskania najlepszego efektu terapeutycznego.

3.4. Metody komunikacji alternatywnej

Jednym z najczęstszych problemów terapeutycznych, spotykanych w spektrum autyzmu, są zaburzenia komunikacji. „*W wypadku autyzmu, nawet gdy mowa się rozwija, komunikacja pozostaje zaburzona*” (Frith 2008, s. 29-30) [8]. Dlatego wykorzystuje się w nauce werbalnego porozumiewania osób z ASD różnego rodzaju metody komunikacji alternatywnej i wspomaganej.

Alternatywne i wspomagające metody komunikacji (ang. Augmentative and Alternative Communication, AAC) to sposoby zastąpienia komunikacji werbalnej, na pozawerbalną, dzięki której możliwe będzie porozumienie się z osobą, która nie nabyła umiejętności mowy ze względów fizycznych (tu zastosowanie ma komunikacja alternatywna), lub tak jak w przypadku osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu jej sposób komunikacji jest zaburzony. W przypadku takich osób stosuje się komunikację wspomagającą.

Sposobów AAC jest wiele, jednak jednym z najbardziej popularnych wciąż jest język migowy, składający się m.in. ze znaków ideograficznych, daktylograficznych, mimiki i pantomimiki, innych zachowań kinetycznych [24].

Kolejnym systemem znaków manualnych, które zaliczane są do metod komunikacji alternatywnej i wspomaganej, jest system Makaton. Opracowany został w Wielkiej Brytanii, w latach 70. XX wieku. W tej metodzie używa się dwóch rodzajów znaków – gesty (pokazywane manualnie) oraz symbole, w postaci znaków graficznych [25].

W przypadku osób, które mają problem z nawiązaniem interakcji społecznych, powyższe metody są często niemożliwe do użycia, dlatego w zbiorze komunikacji alter-

natywnej i ułatwionej spotkać się można również z metodami, które opierają się tylko na systemie znaków graficznych.

Jedną z nich jest system wymiany obrazu PECS (ang. *picture exchange communication system*), która jest interwencją opartą na dowodach, poprawiającą funkcjonalną komunikację z osobami z zaburzeniami ze spektrum autyzmu [26]. PECS jest narzędziem, które umożliwi wymianę informacji za pomocą obrazków a jego użycie może powodować pojawienie się mowy i spadek zachowań problematycznych [27].

Również znaną metodą jest Pismo symboliczne Bliss (ang. *Blissymbolics*), opracowane przez Ch.K. Bliss, które służyć miało jako uniwersalny środek komunikacji między ludźmi różnego pochodzenia [28] a aktualnie wykorzystywany jest również w terapii osób z ASD.

4. Materiał badany

Przedmiotem niniejszego eksperymentu badawczego jest przypadek 3,5-letniej dziewczynki ze zdiagnozowanym autyzmem wczesnodziecięcym. Etiologia zaburzenia sięga już okresu prenatalnego – klientka jest dzieckiem z ciąży podwyższonego ryzyka – występowało małowodzie. Już w niemowlęctwie zwrócono uwagę na słaby odruch ssania, problemy z karmieniem i w wyniku tego niski przyrost masy ciała.

Podczas badań neurologicznych, zdiagnozowano hipotonię i asymetrię napięcia mięśniowego. Również w rozwoju ruchowym zauważono nieprawidłowości: był on opóźniony względem prawidłowego. Raczkowanie określono jako słabe, samodzielnie dziecko zaczęło chodzić dopiero około 18 miesiąca życia. Elementem, który martwił rodziców, był brak gaworzenia i pierwsze słowa wypowiedane dopiero około drugiego roku życia dziecka.

Rodzice zauważyli chwilowe „zawieszanie się” i niechęć do przytulania u dziecka.

Ze względu na tak licznie występujące zaburzenia, dziewczynkę badano wielokrotnie. Diagnozę autyzmu wczesnodziecięcego postawiono kilka miesięcy przed jej trzecimi urodzinami, w kwietniu 2017 roku. Stwierdzono u dziecka typowe objawy towarzyszące spektrum autyzmu:

- brak nawiązywania kontaktu i interakcji z innymi;
- niedostosowanie do ogólnie panujących zasad i norm społecznych (m.in. w przedszkolu);
- trudność w nawiązywaniu kontaktu wzrokowego;
- trudność ze zrozumieniem emocji i ich pokazaniem (tzw. twarz maska);
- ograniczone rozumienie języka ojczystego i brak umiejętności używania go w logicznym komunikowaniu się;
- posługiwanie się echolalią.

5. Metody badawcze

5.1. Proces terapii zajęciowej według kanadyjskiego modelu Canadian Practice Process Framework (CPPF)

Jednym z najważniejszych narzędzi używanych przez terapeutów zajęciowych, zastosowanych również w niniejszym projekcie, jest The Canadian Practice Process Framework – kanadyjski model procesu współpracy między terapeutą zajęciowym a odbiorcą terapii.

Zadaniem CPPF jest uporządkowanie pracy w taki sposób, aby była ukierunkowana na osiągnięcie określonego celu terapeutycznego. Schemat posiada 7 etapów i każdy z nich osadzony jest w kontekstach, w których porusza się klient.

Skupia się na praktyce odbiorcy terapii w centrum (client-centered practice) [29].

5.2. Kwestionariusz Canadian Occupational Performance Measure (COPM)

Do oceny problemów i potrzeb zajęciowych klientki oraz progresu terapii wykorzystano metodę pogłębionego wywiadu zajęciowego, na podstawie kwestionariusza COPM (Canadian Occupational Performance Measure) [30].

Narzędzie to jest wykorzystywane przez terapeutów zajęciowych w procesie terapii, aby zwrócić szczególną uwagę nie tylko na wykonanie czynności przez klienta, ale przede wszystkim na jego subiektywne odczucie względem ważności danej czynności, wykonywania jej i satysfakcji z tego. Bazuje bowiem na praktyce, w której stawiamy klienta w centrum (client-centered practice), a więc jest on partnerem w terapii, a nie jedynie jej biernym odbiorcą [31].

5.3. Opis interwencji – autorska, spersonalizowana aplikacja do nauki poprawnego wyrażania potrzeb werbalnie

Zaproponowaną przez zespół interdyscyplinarny adaptacją terapeutyczną była autorska, spersonalizowana aplikacja do nauki werbalnego wyrażania potrzeb.

W skład zespołu przygotowującego aplikację wchodziły cztery osoby z różnymi kompetencjami: rodzic dziecka, psycholog prowadzący, z którym klientka spotykała się na sesji co tydzień, terapeuta zajęciowy i informatyk.

W tworzeniu aplikacji wykorzystano fakt, iż klientka potrafi mówić i posługuje się echolalią oraz zainteresowania dziewczynki – oglądanie ulubionej bajki. Dzięki takiemu podejściu do problemu udało się stworzyć aplikację dostosowaną do indywidualnych potrzeb klientki, jej wieku i umiejętności, z możliwością aktualizacji na kolejnych stadiach rozwoju. Grafika aplikacji nawiązuje do ulubionej bajki dziewczynki, przez co jest dla niej atrakcyjna, dodatkowo jest intuicyjna oraz skonstruowana z prostych wyrażen pokazanych również na obrazkach (scenkach z bajki) i czytanych na głos przy jednokrotnym naciśnięciu którejkolwiek z opcji. Przytrzymanie opcji powoduje przejście do następnego obrazu.

W pierwszym widoku znajdują się trzy opcje, powiązane z obszarami, w których porusza się klientka:

- chęć – odpowiada czynnościom dnia codziennego
- mogą – związana z zainteresowaniami
- jestem – odpowiedzialna za obszar emocji.

Każdy z obszarów w następnym obrazie poszerzony jest o konkretne czynności, zadania lub emocje.

Obszar czynności dnia codziennego (chęć) – jest to obszar codziennych zadań klientki, związanych z samoobsługą, higieną i produktywnością:

- jeść
- spać
- pić
- myć się
- iść na spacer
- iść do toalety
- myć zęby

Obszar zainteresowań (mogę) – jest to obszar związany z cichym wypoczynkiem dziecka oraz sposobem spędzania przez nią czasu wolnego:

- pomóc?
- malować?
- się przytulić?
- iść do pokoju?

Obszar emocji (jestem) – jest to zbiór podstawowych odczuć, które mają pomóc zrozumieć odczucia dziewczynki:

- zmęczona
- smutna
- głodna
- szczęśliwa
- znudzona

6. Przebieg procesu Terapii Zajęciowej

6.1. Inicjowanie kontaktu

Pierwszy etap schematu terapii według Canadian Practice Process Framework to podjęcie współpracy przez zainicjowanie kontaktu z klientem lub grupą.

Inicjowanie kontaktu między terapeutą a dziewczynką i jej rodziną nastąpiło na przełomie października i listopada 2017 roku. Z uwagi na fakt, że proces terapii zajęciowej jest istotną składową procesus usprawniania osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu [32], polegało ono na zapoznaniu z rodziną, obserwacji dziecka oraz przekazywaniu ogólnych informacji na temat profesji terapii zajęciowej.

6.2. Określenie obszaru działania

Na tym etapie posłużono się kwestionariuszem wywiadu pogłębionego Canadian Occupational Performance Measure (COPM), który koncentruje się na zajęciach, wykonaniu ich oraz wyrażaniu satysfakcji z nich.

Po zapoznaniu się z czynnościami, które są problematyczne dla klientki w obszarach dbania o siebie, produktywności działań, wypoczynku cichego i aktywnego, oceniono kolejno ich ważność (tab. 1) a następnie poproszono matkę dziewczynki o wybranie najważniejszych i określenie wykonywania ich przez dziewczynkę i satysfakcję z wykonania (tab. 2).

Tabela 1. Ocena ważności zajęć wymienionych w kwestionariuszu COPM, na podstawie subiektywnych odczuć wypełniającego. Skala ważności to przedział od 1 do 10, przy czym 1 oznacza czynność w ogóle nieuznaną za ważną a notą 10 ocenia się czynności najważniejsze w systemie wartości klienta

OBSZAR	CZYNNOŚĆ	WAŻNOŚĆ
Dbanie o siebie, samodzielność	Zakładanie ubrań	8
Dbanie o siebie, samodzielność	Załatwianie potrzeb fizjologicznych do nocnika	10
Dbanie o siebie, samodzielność	Zakładanie butów (preferencja bosych stóp)	7
Mobilność	Jazda tramwajem	7
Funkcjonowanie w środowisku	Wyrażanie potrzeb werbalnie, komunikacja	10
Produktywność działań	Zbieranie zabawek po zakończeniu zabawy	8
Aktywny wypoczynek	Zabawa z rówieśnikami – interakcja	10
Aktywny wypoczynek	Aktywny udział w zajęciach w przedszkolu	8
Aktywny wypoczynek	Koncentracja przy wykonywaniu czynności	5
Stosunki towarzyskie	Utrzymanie kontaktu z rodziną	6

Tabela 2. Wybrane najważniejsze czynności i subiektywna ocena ich wykonania oraz satysfakcji z niego. Oceny wykonania czynności i satysfakcji dokonuje się w dziesięciostopniowej skali, gdzie 1 oznacza brak możliwości wykonania czynności i pełen brak satysfakcji, a 10 umiejętność wykonania czynności dobrze i samodzielnie oraz całkowitą satysfakcję

CZYNNOŚĆ	WYKONANIE I	SATYSFAKCJA I
Wyrażanie potrzeb werbalnie, komunikacja	2	1
Załatwianie potrzeb fizjologicznych do nocnika	1	1
Zabawa z rówieśnikami – interakcja	2	2

6.3. Ocena i ewaluacja

Na tym etapie terapeuci zajęciowi określają jak czynność jest wykonywana przez klienta dotychczas, bez ułatwień. Analizują ją krok po kroku, szukając dokładnych przyczyn zaburzenia [33].

Podczas przeprowadzania procesu terapii zajęciowej z dzieckiem i rodziną, wybrano czynność najważniejszą dla rodziny, a więc wyrażanie potrzeb werbalne, komunikowanie się.

Sytuacja poddana obserwacji to moment, w którym klientka, będąc głodna, komunikuje matce swoją potrzebę jedzenia. W terapii zajęciowej jest to nazwane: analizą aktywności. W przypadku obserwowanej dziewczynki proces ten wyglądał następująco:

- wejście do kuchni przez dziecko;
- podejście do matki, zwrócenie jej uwagi na osobę dziecka w postaci klepięcia przez dziecko otwartą dłońią w nogę;
- podejście do lodówki;
- otworzenie jej, wyjęcie sera żółtego w plastrach i masła;
- zamknięcie lodówki, położenie produktów na blacie kuchennym;
- stanie, patrzenie na matkę.

Mama dziewczynki zorientowała się i zrobiła córce kanapkę, jednak można zauważyć, że proces informowania o potrzebie jedzenia jest nie do końca zrozumiały. Klientka podczas całej aktywności poddanej analizie, nie wypowiedziała ani słowa, mimo iż jako 3,5-letnie dziecko powinna bez problemu zakomunikować potrzebę werbalnie. Jako dziecko z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, klientka potrafi mówić, jednak nie odczuwa takiej potrzeby w sytuacjach powszechnie uważanych za stosowne.

6.4. Uzgodnienie celów i planu działania

Wspólnie z rodzicami określono cel działania i obszar, który poddany zostanie terapii. Zaproponowano rodzicom w związku z tym spersonalizowaną aplikację do nauki poprawnego komunikowania potrzeb, wykorzystującą zasoby, jakie posiada dziecko – umiejętność mowy, wykorzystywanie echolalii, uaktywnianie umiejętności mowy podczas oglądania bajek. Również odpowiadała ona w stu procentach obszarom, w których klientka się porusza:

- czynności dnia codziennego,
- spędzanie czasu wolnego – włączając w to zainteresowania,
- emocje.

Na tym etapie terapii powołano do życia zespół interdyscyplinarny, składający się z rodzica, terapeuty zajęciowego, psychologa prowadzącego klientkę i informatyka. Zrobiono burzę mózgów związaną z określeniem czynności, które wykonuje klientka i są odpowiednie dla jej wieku i momentu rozwoju. Następnie stworzono aplikację odpowiadającą wszystkim określonym wcześniej założeniom.

Do uzgodnienia planu działania wykorzystano model SMART, według którego sprecyzowano cel w sposób możliwy do osiągnięcia i nadano jego składowym charakter motywujący. Podział celu SMART polega na określeniu jego specyfiki, wymierności, osiągalności, realności i ograniczeń czasowych [34].

6.4.1. Cel SMART

Wykorzystując model SMART, sformułowano następujący cel:

Klientka w ciągu miesiąca będzie wyrażała swoje potrzeby za pomocą spersonalizowanej aplikacji do komunikacji ułatwionej.

- **S (Specific – specyfika)** klientka angażuje się w proces terapii zajęciowej i wykorzystując dedykowaną jej interwencję – wyraża swoje potrzeby słownie;
- **M (Measurable – wymierność)** klientka poprawnie wyraża potrzeby, korzysta z aplikacji dla niej stworzonej w momencie, gdy czegoś potrzebuje;
- **A (Achievable – osiągalność)** klientka osiągnie zamierzony, cel w ciągu miesiąca, doskonaląc nabyte umiejętności w przeciągu kolejnych tygodni;
- **R (Realistic – realność)** odnosi się do komunikacji związanej z potrzebami klientki w obszarach ADL (activities of daily living – czynności dnia codziennego), zainteresowań, emocji;
- **T (Time-bound – ograniczenia czasowe)** klientka osiągnie cel ciągu miesiąca, korzystając z interwencji codziennie.

6.5. Realizacja planu

Na tym etapie procesu CPPF stworzono i przekazano do użytku klientki aplikację. W jej powstawaniu wykorzystano wiedzę poszczególnych członków zespołu interdyscyplinarnego z zakresu ich kompetencji:

- rodzic – jego zadaniem było określenie wyglądu aplikacji, aby była dla dziecka interesująca (dobór szaty graficznej) i wyklarowanie obszaru zainteresowań, aby był w jak największym stopniu odpowiadający realnym zadaniom, których podejmuje się klientka;
- psycholog prowadząca – określiła dokładny zakres opcji w obszarze czynności dnia codziennego, odpowiadający personalnym cechom klientki oraz związany z zadaniami wykonywanymi przez dzieci w danym okresie rozwoju oraz wskazała specyfikę pracy dziecka z zaburzeniami ze spektrum autyzmu;
- informatyk – stworzył aplikację od strony technicznej, (wykorzystano jego wiedzę programistyczną do stworzenia od strony technicznej aplikacji);
- terapeuta zajęciowy – utworzył i koordynował pracę zespołu, a także przeprowadził dwukrotnie wywiad, nauczył klientkę używania aplikacji, badał wpływ używania aplikacji na jakość życia klientki. Kontaktował się z rodziną.

6.6. Monitorowanie procesu terapii

Przeprowadzono obserwację sposobu korzystania przez klientkę z aplikacji. Zauważono, iż spełniła ona swoje założenia – dziewczynka zaznaczała odpowiednie opcje i powtarzała je, słysząc uprzednio, jak wypowiada je głos z telefonu. Kojarzyła również wypowiedane słowa z realnymi czynnościami.

Zlecono więc, aby klientka korzystała z aplikacji codziennie, ucząc się komunikowania potrzeb przez zabawę.

6.7. Ewaluacja wyników

Po miesiącu od przekazania rodzinie ostatecznej wersji aplikacji, przeprowadzono ponownie wywiad pogłębiony, wykorzystując kwestionariusz COPM (tab. 3).

Podczas rozmowy rodzice stwierdzili, iż plan terapii został wykonany i są oni zadowoleni z wyników.

Tabela 3. Ponowna ocena wykonania i satysfakcji z zajęcia, które zostało poddane procesowi terapii zajęciowej, po okresie prowadzenia jej

czynność	Wykonanie I	Wykonanie II	Satysfakcja I	Satysfakcja II
wyrażanie potrzeb werbalnie, komunikacja	2	5	1	7

Cyfry I i II oznaczają odpowiednio pierwsze badanie oraz ostatnie, związane z ewaluacją wyników.

6.8. Zakończenie współpracy

Z powodu osiągnięcia zamierzonego celu i braku innych potrzeb zajęciowych, zdecydowano o zakończeniu procesu terapii zajęciowej, ze skutkiem pozytywnym. Rodzina została poinformowana o możliwości podjęcia ponownie współpracy w przyszłości, gdy będzie ona potrzebna.

7. Dyskusja

Celem powyższej pracy było zweryfikowanie skuteczności autorskiej, spersonalizowanej do potrzeb dziecka ze spektrum autyzmu aplikacji, stworzonej przez powołany w procesie terapii zajęciowej zespół interdyscyplinarny.

System pracy w zespole interdyscyplinarnym pozwala korzystać z szerszego spektrum kompetencji, poprzez innych członków zespołu, tak jak ma to miejsce również w innych dyscyplinach życia – zarządzaniu zasobami ludzkimi czy edukacji [35].

Praca w zespole interdyscyplinarnym daje wiele korzyści, których osiągnięcie pracując w zespole jednolitym jest niemożliwe. Przede wszystkim jest to możliwość całościowego podejścia do klienta czy szerszego spojrzenia na problem.

Brak umiejętności komunikacji obniżał jakość życia klientki i jej rodziny. Poprzez stworzenie zespołu interdyscyplinarnego, wykreowanie aplikacji, którą nauczono posługiwać się dziewczynkę, spowodowano rozwój w zakresie werbalnego wyrażania potrzeb. Dzięki temu poprawiono wykonanie zajęcia (co można zaobserwować w wywiadzie COPM) w choć jednym obszarze życia, w wyniku czego poziom jakości życia wzrósł.

Zwracając szczególną uwagę na sam proces i wyniki, które przedstawiono w pracy, nie można pominąć faktu, iż u klientki, jako 3,5-latki, wciąż występuje naturalny rozwój mowy – zależny od rozwoju psychosomatycznego i społecznego, oraz indywidualnych cech dziecka, powiązanych niejako z chronologią rozwoju [36] i kwestii, że klientka posługuje się echolalią. Jednak zgodnie z rozważaniami innych autorów,

zastosowany przez zespół interdyscyplinarny eksperyment, mógł wykazać profity ze stosowania aplikacji, chociażby w posługiwaniu się komunikacją werbalną ze środowiskiem [37].

W literaturze zwraca się uwagę na potrzebę zapewniania osobom z zaburzeniami w obszarze komunikacji dostępności do komunikacji wspomagananej i alternatywnej [38], co w oparciu o wyniki autorskich badań wydaje się być pomysłem uzasadnionym. Zastosowanie aplikacji przyczyniło się do zwiększenia poziomu satysfakcji z komunikacji dziecka ze zdiagnozowanym autyzmem wczesnodziecięcym z jego rodzicami.

8. Wyniki i wnioski

Utworzenie przez zespół interdyscyplinarny autorskiej, spersonalizowanej aplikacji do nauki werbalnego komunikowania potrzeb przez 3,5-letnie dziecko ze spektrum autyzmu, wpłynęło korzystnie na poprawę jakości życia klientki i jej rodziny, ponieważ:

- używanie aplikacji przez dziewczynkę doprowadziło do słownego wyrażania potrzeb,
- wzrosła subiektywna ocena wykonania i satysfakcji w zakresie wyrażania potrzeb werbalnie, komunikacji,
- zwiększyła się jakość życia dziewczynki i jej rodziny w zakresie komunikacji potrzeb przez dziecko.

Literatura:

1. Pisula E., *Małe dziecko z autyzmem*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
2. Zawadzka D., Curyło M., Gumułka A., *Wybrane zagadnienia terapii zajęciowej w pediatrii*, Akademia Wychowania Fizycznego im. Bronisława Czecha, Kraków 2014.
3. Bristol M.M., Cohen D.J., Costello E.J., Denckla M., Eckberg T.J., Kallen R., Kraemer H.C., Lord C., Maurer R., McIlvane W.J., Minshew N., Sigman M., Spence M.A., *State of the science in autism: Report to the National Institutes of Health*, Journal of Autism and Developmental Disorders, 1996, 26, 121-155.
4. Baio J., Wiggins L., Christensen D.L., Maenner M.J., Daniels J., Warren Z., Kurzius-Spencer M., Zahorodny W., Robinson Rosenberg C., White T., Durkin M.S., Imm P., Nikolaou L., Yeargin-Allsopp M., Lee L.C., Harrington R., Lopez M., Fitzgerald R.T., Hewitt A., Pettygrove S., Constantino J.N., Vehorn A., Shenouda J., Hall-Lande J., Van Naarden Braun K., Dowling N.F., *Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years – Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2014*, Surveillance Summaries, 2018, 67(6), 1-23.
5. Kanner L., *Autistic disturbances of affective contact*. *Nervouschild*, 1943, 2, 217-250.
6. Jędrak J., Konduracka E., Badyda A.J., i in., *Wpływ zanieczyszczeń powietrza na zdrowie. Stowarzyszenie Krakowski Alarm Smogowy*, Kraków 2017, <https://krakowskialarmsmogowy.pl/aktualnosci/szczegoly/id/334> (dostęp z dnia: 36.03.2019).
7. Bobrowicz-Lewartowska L., *Autyzm dziecięcy – zagadnienia diagnozy i terapii*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2011.
8. Frith U., *Autyzm. Wyjaśnienie tajemnicy*, GWP, Gdańsk 2008.
9. Yates K., Le Couteur A., *Diagnosing autism*. *Paediatrics and Child Health*, 2009, 19, 55-59.

10. Kruk-Lasocka J., *Autyzm czy nie autyzm? Problemy diagnozy i terapii pedagogicznej małych dzieci*, Wydawnictwo Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji, Wrocław 1999.
11. Pisula E., *Autyzm u dzieci, diagnoza, klasyfikacja, etiologia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000,
12. Szeler K., *Wybrane metody terapii osób dotkniętych autyzmem w świetle literatury*, Pedagogika Christiana, 2007, 2(20), 113-127.
13. Wasilewski T.P., *Założenia integracji sensorycznej a zaburzenia mowy u dzieci z autyzmem*, Hygeia Public Health, 2015, 50(1) 14-20.
14. Zawadzka D., Rymarczuk A., Bugaj R., *Ocena skuteczności integracji sensorycznej oraz ruchu rozwijającego Weroniki Sherborne w usprawnianiu funkcjonowania psychomotorycznego dzieci z autyzmem*, Fizjoterapia, 2014, 22(1), 3-17.
15. Cylkowska-Nowak M., Jędrzyczka M., *Metoda Weroniki Sherborne w pracy fizjoterapeuty i terapeuty zajęciowego*, Pielęgniarstwo Polskie, 2010, 37(3), 129-137.
16. Girczys-Poedniok K., Pasierb N., Pudło R., Szymlak A., *Zastosowanie terapii z udziałem zwierząt w praktyce psychiatrycznej*, Psychiatria, 2014, 11 (3), 171-176.
17. <https://enothe.eu/>.
18. Bac A., *Terapia Zajęciowa*, Wydawnictwo PZWL, Warszawa 2016.
19. Mroz T.M., Pitonyak J.S., Fogelberg D., Leland N.E., *Client Centeredness and Health Reform: Key Issues for Occupational Therapy*, Am J Occup Ther, 2015, 69(5), 6905090010p1–6905090010p8.
20. Molineux M., *The nature of occupation*, [w:] Curtin M., Molineux M., Supyk-Mellson J. (red.), *Occupational Therapy and Physical Dysfunction: Enabling Occupation*, Elsevier, Edinburgh 2009.
21. Janus E., *Terapeuta zajęciowy i jego rola w pracy z osobami z niepełnosprawnością, zagrożonymi wykluczeniem społecznym*, Acta UniversitatisLodzianis. Folia Sociologica, 2017, 60, 57-67.
22. Bernard C.K., Anita W.P., *Multidisciplinarity, interdisciplinarity and transdisciplinarity in health research, services, education and policy: 1. Definitions, objectives, and evidence of effectiveness*, Clinical and Investigative Medicine, 2006, 29 (6), 351-364.
23. Fichna J., Osajda K., Pieniądz A., Skowron B., *Interdyscyplinarność z perspektywy młodych badaczy*, Nauka, 2015, 4, 161-183.
24. Szczepankowski B., *Porozumiewanie się z osobami niesłyszącymi*, Łódzkie Studia Teologiczne, 2000, 9, 315-324.
25. Kaczmarek B.B., *Makaton w rozwoju osób ze złożonymi potrzebami komunikacyjnymi*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2014.
26. Tien K.C., *Effectiveness of the Picture Exchange Communication System as a Functional Communication Intervention for Individuals with Autism Spectrum Disorders: A Practice-Based Research Synthesis*. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 2008, 43 (1), 61-76.
27. Charlop-Christy M.H., Carpenter M., Le L., LeBlanc L.A., Kellet K., *Using the picture exchange communication system (PECS) with children with autism: assessment of PECS acquisition, speech, social-communicative behavior, and problem behavior*, Journal of Applied Behavior Analysis, 2002, 3(35), 213-231.
28. <http://www.blissymbolics.org/index.php/about-blissymbolics> (dostęp z dnia: 36.03.2019).

29. Bac A., Chrabota U., Aleksander-Szymanowicz P., *Terapia zajęciowa w oparciu o model kanadyjski w rehabilitacji pacjentki z reumatoidalnym zapaleniem stawów*, Postępy Rehabilitacji, 2015, (4), 41-46.
30. Law M., Baptiste S., McColl M.A., Opzooomer A., Polatajko H., Pollock N., *The Canadian Occupational performance Measure: An Outcome Measure for Occupational Therapy*, Canadian Journal of Occupational Therapy, 1990, 57(2), 82-87.
31. Sumsion T., *Client – centered practice in occupational therapy. A guide to implementation*, Elsevier Health Sciences, London 1999.
32. Watling R., Deitz J., Kanny E.M., McLaughlin J.F., *Current Practice of Occupational Therapy for Children With Autism*, The American Journal of Occupational Therapy, 1999, 53, 498-505.
33. Thomas H., *Occupation-Based Activity Analysis. SLACK Incorporated*, New York 2012.
34. Bovend'Eerd T.J.H., Bittel R.E., Wade D.T., *Writing SMART rehabilitation goals and achieving goal attainment scaling: a practical guide*, Clinical Rehabilitation, 2009, 23, 352-361.
35. Nancarrow S.A., Booth A., Ariss S., Smith T., Enderby P., Roots A., *Ten principles of good interdisciplinary team work*, Human Resources for Health, 2013, 11:19.
36. Porayski-Pomsta J., *Zagadnienia periodyzacji rozwoju mowy u dzieci*, Logopeda, 2009, 1(7), 7-31.
37. Borzęcka A., *Komunikacja alternatywna i wspomagająca w pracy z dzieckiem ze spektrum autyzmu*, Konteksty Pedagogiczne, 2016, 2(7), 151-161.
38. Light J., Drager K., *AAC Technologies for Young Children with Complex Communication Needs: State of the Science and Future Research Directions*, Augmentative and alternative-communication, 2007, 23(3), 204-216.

Rola zespołu interdyscyplinarnego w procesie terapii zajęciowej. Studium przypadku dziecka ze spektrum autyzmu

Streszczenie

Zakres tematyczny: Celem pracy jest przedstawienie badań nad rolą zespołu interdyscyplinarnego w procesie terapii zajęciowej na przykładzie interwencji terapeutycznej w postaci autorskiej, spersonalizowanej aplikacji do nauki poprawnego wyrażania potrzeb werbalnie, stworzonej dla klientki ze zdiagnozowanymi zaburzeniami ze spektrum autyzmu – autyzmem wczesnodziecięcym.

Metody badawcze: W procesie terapii zajęciowej CPPF (Canadian Practice Process Framework), zastosowano autorską adaptację terapeutyczną w postaci stworzonej przez zespół interdyscyplinarny aplikacji do nauki poprawnego wyrażania potrzeb werbalnie. Wpływ interwencji zmierzono przez wywiad pogłębiony COPM (the Canadian Occupational Performance Measure). Jest to narzędzie stosowane przez terapeutów zajęciowych do określania czynności sprawiających trudność, ich ważności dla klienta, wykonania ich i satysfakcji z niego. W relacji z klientem stosowano zasadę praktyki zorientowanej na klienta i rodzinę.

Wyniki: Komunikowanie potrzeb werbalnie przez dziecko i satysfakcja z tej czynności wzrosły.

Wnioski: Wykorzystanie kompetencji przedstawicieli różnych profesji pozwoliło podejść do klienta holistycznie i wpłynęło pozytywnie na proces komunikacji u badanego dziecka.

Słowa kluczowe: zespół interdyscyplinarny, spektrum autyzmu, terapia zajęciowa, AAC, komunikacja alternatywna

The role of the interdisciplinary team in the process of occupational therapy. Case study of a child with autism spectrum disorder

Abstract

Aim: The aim of the study is to present research on the role of the interdisciplinary team in the occupational therapy process on the example of therapeutic intervention in the form of a personalized application for learning the correct expression of verbal needs, created for the client with diagnosed autism spectrum disorders – early childhood autism.

Research methods: In the occupational therapy process CPPF (Canadian Practice Process Framework), an original therapeutic adaptation in the form of a mobile phone application was used. The application helped with learning the correct expression of needs verbally, and was created by an interdisciplinary team.

The impact of the intervention was measured by an in-depth COPM interview (the Canadian Occupational Performance Measure). It is a tool used by Occupational Therapists to determine activities that are difficult, important to the client, their execution and satisfaction with it. In relations with clients, the following practices were applied: client-centered practice and family-centered practice.

Results: the client communicating needs verbally and satisfaction with it increased.

Conclusions: The use of competences of representatives with various professions allowed us to approach the client holistically and positively influenced the client's communication process.

Keywords: interdisciplinary team, autism spectrum, occupational therapy, AAC, alternative communication

Poszukiwacze zaginionej Arki, Archeologia i Jaskinia Zapomnianych Snów: różne typy archeologa w kinie

1. Wstęp

Kiedy myślimy o postaci archeologa większość z nas widzi wizerunek Indiany Jonesa w fedorze i nieodłącznym biczem, który wiele razy ratował go z opresyjnych sytuacji. Postać archeologa-poszukiwacza skarbów, który ratuje świat i przeżywa niesamowite przygody powstała w latach 70. XX wieku. Po nim powstało wiele podobnych postaci w filmach i serialach, jednak żadna z nich nie zapisała się tak mocno w świadomości publicznej, jak Indiana Jones.

W artykule chciałabym nie tylko przybliżyć powszechnie znany wizerunek archeologa w kinie, ale także ukazać jego inne typy, które możemy oglądać na ekranach kin i telewizorów. Oprócz wszystkim znanym postaci archeologa-poszukiwacza przygód pragnę przedstawić prezentowane postaci archeologów-badaczy i archeologów-pasjonatów w filmach autorskich i dokumentalnych. Dodatkowo mam nadzieję, poprzez analizę filmów i ich bohaterów, ukazać różnice i podobieństwa między nimi oraz jak wielką siłą oddziaływania oraz możliwości tworzenia posiada medium audiowizualne jakim jest kino.

2. Kino i jego siła perswazji

Film to medium audiowizualne o ogromnej sile przekazu. Jest stosunkowo młode, w porównaniu do innych form twórczości artystycznej jak malarstwo, literatura, taniec, muzyka czy teatr. Obraz filmowy powstał niewiele ponad wiek temu, mimo to zdobył znaczącą pozycję wśród sztuk [1]. Duże znaczenie w tym procesie miał zwrot wizualny. W historii nauki raz na jakiś czas następują „zwroty”, które prowadzą do zerwania i reinterpretacji tradycji myślowych. Zwrot wizualny występuje w opozycji do zwrotu lingwistycznego. Jest krytyczny wobec dominacji perspektywy językoznawczej w dziedzinach badań nad kulturą, kwestionuje uprzywilejowaną rolę tekstu nad obrazem jako metodę dyskursu naukowego nad problemami badawczymi [2]. Dzisiejsze społeczeństwo preferuje oglądanie nad czytaniem, także nasza kultura staje się coraz bardziej wizualna. Film, który łączy obraz i dźwięk posiada więc niezmiernie znaczenie jako środek przekazu informacji i tworzenia opinii publicznej.

Filmy są obecne w naszym codziennym życiu w takim stopniu, że trudno sobie wyobrazić świat bez nich. Przez cały okres funkcjonowania filmu w naszym świecie ludzie próbują odpowiedź na pytanie, dlaczego to właśnie medium tak nas fascynuje. Duży wpływ na ten fakt, mają zapewne możliwości filmu. Pokazuje on nam rzeczy

¹ antczak754@gmail.com, Instytut Filmu, Mediów i Sztuk Audiowizualnych, Wydział Filologii Polskiej i Klasycznej, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

i miejsca dla nas nowe i egzotyczne. Oglądając je odczuwamy satysfakcję, angażuje nasz umysł i emocje. Doskonałym przykładem siły perswazji filmu jest twórczość Sergieja Eisensteina i Leni Riefenstahl.

Sergiej Eisenstein (1898-1948) był jednym z największych reżyserów i teoretyków kina. Zasłynął jako twórca dzieł kina niemego (np.: *Pancernik Potiomkin* 1925) i kina z dźwiękiem (np.: *Iwan Groźny*, 1944). W swoich pracach skupiał się na możliwościach montażu, dzięki czemu odkrył wiele nowych form jego zastosowania. *Pancernik Potiomkin* przez wielu jest uznawany za kluczowe dzieło radzieckiej szkoły kina niemego. Powstał na zamówienie polityczne i realizował cele propagandowe, to jednak ze względu na swe niezwykle walory artystyczne został doceniony przez światowych krytyków i znawców kina. Film stylizowany jest na kronikę historycznych wydarzeń, ale dzięki dramaturgii uzyskanej poprzez zastosowanie kreatywnych ujęć montażowych, posiada ogromną siłę emocjonalnego oddziaływania na widzów. Do historii kina przeszła sześciominutowa scena z masakry na schodach odeskich. Bazuje ona na kontraście (kaci-ofiary), przeciwstawnym rytmie oraz narastającym przyspieszeniu tempa i ruchu. Sekwencja ta ukazuje siłę oddziaływania kina na emocje ludzkie. Naprawdę podczas buntu marynarzy nie było pacyfikacji ludu na odeskich schodach przez carskich żołnierzy [3]. Mimo to oglądając film nie jesteśmy w stanie pozostać obojętni na losy ludzi walczących o swoje prawa.

Leni Riefenstahl (1902-2003) była tancerką, aktorką i reżyserem. Zdobyła popularność występując w filmach Georga Wilhelma Pabsta (*Białe piekło*). Jako reżyser debiutowała filmem *Niebieskie światło* w 1932 roku. Jednym z najgłośniejszych jej filmów jest *Triumf woli* (1935). Jest to film dokumentalny, zrealizowany na osobiste zlecenie Adolfa Hitlera w czasie zjazdu NSDAP w Norymberdze. Ukazuje on zjazd partii faszystowskiej jako monumentalne i emocjonujące widowisko. Obraz został zrealizowany z niezwykle dużym rozmachem. Dzięki wykorzystaniu zróżnicowanych punktów widzenia kamery i nadzwyczaj płynnej jazdy, z dynamicznym montażem, film stał się doskonałym narzędziem politycznej manipulacji. Przez lata celnie służył propagandzie zbrodniczego systemu i był sprawcą nieobliczalnych szkód w niemieckiej świadomości społecznej [4].

3. Kino Nowej Przygody i jego twórcy

Obrazy filmowe można łatwo podzielić na rozrywkę i na sztukę filmową. Jednakże podział ten wartościuje dzieła na lepsze i gorsze, co nie jest do końca słuszne. Często blockbustery [5] hitów kinowych, grane w multipleksach, to rozrywka (kino płytkie i powierzchowne), natomiast filmy niezależne, festiwalowe, eksperymentalne dla wąskiej, bardziej wyrobionej publiczności to sztuka (kino inteligentne). Nie powinniśmy jednak zapominać, że kino rozrywkowe, tworzone dla mas, często przyczyniało i wciąż przyczynia się do rozwoju sztuki filmowej.

Kino rozrywkowe w latach 70. XX wieku nabrało nowej energii. Producenci walczyli, by do kin powrócili widzowie, którzy zasiadywali w domach przed telewizorem. Pojawiła się wówczas seria filmów katastroficznych, James Bond nabrał humoru za sprawą Rogera Moore'a, Clint Eastwood i Charles Bronson wcielali się w kolejne postacie samozwańczych mścicieli. Na te czasy przypisujemy powstanie w kinie roz-

rywkowym nurtu Kina Nowej Przygody. Termin ten został utworzony przez Jerzego Płażewskiego. Za początek nurtu Kina Nowej Przygody wyznacza się premiery *Gwiazdnych Wojen: Nowej Nadziei* Geoga Lucasa i *Bliskich spotkań trzeciego stopnia* Stevena Spielberga z 1977 roku. Chociaż łatwo wskazać wcześniejsze obrazy, które były prekursorami nowego nurtu, to obrazy Spielberga i Lucasa miały charakter manifestacji. Zmieniły tematykę oraz sposób tworzenia i łączenia poszczególnych scen filmowych. Filmy należące do nurtu czerpały z gatunków popularnych i rozrywkowych jak na przykład fantastyka naukowa, horror, romans podróżniczy, opowieść płaszcza i szpady itp. Często KNP łączy elementy różnych konwencji i posługuje się pastiszem. Filmy charakteryzowały się dynamiczną akcją i wizualną atrakcyjnością, unikały też drastycznej przemocy i erotyki, które wykluczałyby młodych widzów spośród docelowych odbiorców. Zasadniczym celem twórców KNP było zainteresowanie widzów obrazami. Dlatego kładziono nacisk na widowiskowość: egzotyczne miejsca akcji, rozmach inscenizacyjny, duża ilość efektów specjalnych. Filmy te cechowały się też intensyfikacją wrażeń poprzez przyspieszenie tempa akcji lub nasycenie jej widowiskowymi zdarzeniami. *Poszukiwacze zaginionej Arki* rozpoczynają się sceną, która również dobrze mogłaby być zakończeniem. Tym sposobem film od początku wzbudza emocje wśród widzów, później tylko je nawarstwiając i pogłębiając. Często też w obrazach umieszcza się sceny, które nie posuwają akcji do przodu, ale mają za zadanie uatrakcyjnić film (efektowne sceny walk z wrogami). Twórcy w swoich dziełach wplatali też scenki komiczne, oparte na dowcipie słownym bądź sytuacyjnym. Funkcja ich polegała na rozładowaniu napięcia. Obrazy KNP charakteryzowały się również eskapizmem. Były propozycją ucieczki od skomplikowanych problemów społecznych, codziennego życia w świat przygód i wymaginyowanych krain, gdzie wszystko kończy się happy endem. Filmom tym przyświecało hasło: chcemy kręcić takie filmy, jakie byśmy chcieli obejrzeć [6].

3.1. Steven Spielberg i George Lucas

Do tego nurtu przynależy także obraz *Poszukiwacze zaginionej arki* (1981) wyreżyserowany przez Stevena Spielberga, a wyprodukowany przez Geoga Lucasa (dwaj najważniejsi twórcy KNP). Steven Spielberg urodził się w 1947 roku w Cincinnati. Po raz pierwszy zafascynował się filmem w wieku 12 lat, realizując wtedy pierwszy film aktorski. Studiował reżyserię na Uniwersytecie Kalifornijskim. Na przełomie lat 60. i 70. pracował dla telewizji. Spielberg w swoich dziełach koncentruje się na konfrontacji dobra ze złem. Zamknięci w sobie i często odrzuceni przez otoczenie bohaterowie uciekali się do świata fantazji tworząc własną rzeczywistość. Zrozumienie często uzyskiwali od istot odmiennych, pozaziemskich. Często powtarzających się motywem w filmach Spielberga był eskapizm, ucieczka do świata rozrywki. W swoich obrazach przedstawia postacie zagubione. Odwołuje się do sentymentalizmu i wrażliwości, charakterystycznych dla twórczości Charliego Chaplina, Franka Capry i Walta Disneya. Gloryfikuje solidarność, patriotyzm, przywiązanie do wartości oraz porusza takie tematy jak nietolerancja, dążenie do szczęścia i wolności. Ponadto eksponuje moralne dylematy jednostki, lęk przed utratą rodziny oraz motyw dojrzewiania do odpowiedzialności za najbliższych [7]. George Lucas urodził się w Mode-

sto. Studiował w Uniwersytecie Południowokalifornijskim. Ogromny sukces zdobył realizując film *Amerykańskie graffiti* (1973). W obrazie możemy dostrzec nostalgiczną podróż do młodości, do początku lat 60. W 1977 zrealizował film *Gwiezdne Wojny: Nowa Nadzieja* – czwartą część kosmicznej sagi, łączącej elementy mitologiczne i science-fiction. Film, historia, teksty, postacie, jak i rozwiązania dramaturgiczne weszły na stałe do kanonu popkultury, choć, co ciekawe, same pochodziły z literatury i kina gatunków. Następnie porzucił reżyserię, by zająć się scenopisarstwem i produkcją filmów [7].

3.2. Poszukiwacze zaginionej Arki

Film *Poszukiwacze zaginionej Arki* (1981) jest obrazem, który w każdym swoim szczególe odzwierciedla nurt Kina Nowej Przygody. Jego sukces kasowy był oznaką zwycięstwa nowego sposobu myślenia o kinematografii. Film trudno zdeterminować gatunkowo. Posiada wszystkie elementy awanturczego kina akcji (archeolog zawiadziaka, poszukiwanie skarbu, akcja dzieje się na różnych kontynentach). Pod koniec jednak pojawiają się elementy kina fantastycznego (w momencie otwarcia Arki Przymierza objawia ona swoje magiczne właściwości). *Poszukiwacze Zaginionej Arki* jest filmem skomponowanym z zaskakujących elementów, fabuła realna miesza się ze zdarzeniami fantastycznymi w sposób naturalny i gdzie główny bohater jest w stanie pokonać wszystkie przeciwności. Dodatkowo obraz posiada epizody humorystyczne jak na przykład komentarze Indiany na temat sytuacji czy scena walki broń biała kontra rewolwer [6].

Dużym atutem filmu jest jego ścieżka dźwiękowa. Muzyka w filmie posiada specyficzne możliwości wywoływania emocji wśród widzów. Bezpośrednio wpływa ona na ładunek emocjonalny danej sceny poprzez odpowiedni rytm, ton, dostosowane frazowanie [8]. Muzyka do filmu została napisana przez Johna Williamsa, który tworzył muzykę do takich filmów jak *Park Jurajski* (Steven Spielberg, 1993), *Harry Potter i kamień filozoficzny* (Chris Columbus, 2001), *Lista Schindlera* (Steven Spielberg, 1993). Ścieżka dźwiękowa oddaje emocje bohaterów, współgra z obrazem, dzięki czemu tworzy audiowizualną całość. Nie jest tylko dopełnieniem obrazu, ale integralną częścią filmu, która przeszła do kultury masowej jako samoistny produkt. Główny motyw muzyczny *The Raiders March* jest znanym nawet tym widzom, którzy nigdy nie oglądali dzieła Spielberga. Poza tym często jest wykorzystywany, podczas różnych uroczystościach, niezależnie od filmu.

Film przedstawia historię archeologa dr Henry'ego Jonesa Juniora (Harrison Ford), zwanego przez wszystkich Indianą. Akcja filmu osadzona jest w 1936 roku i rozpoczyna się w Peru. Archeolog znany jako Indiana Jones wraz z dwoma przewodnikami – Sattipo (Alfred Molna) i Barrancą (Vic Tablian) – wędruje po amazońskiej dżungli w poszukiwaniu starożytnego grobowca i złotego bożka. Wkrótce Indiana Jones odkrywa grobowiec i wraz z bożkiem wychodzi na powierzchnię z jaskini – scena ucieczki jest jedną z najbardziej charakterystycznych scen filmowych. Niestety na swojej drodze spotyka swojego rywala René Belloqą (Paul Freeman), który mu go odbiera. Indiana Jones musi ratować się ucieczką przed grupą tubylców i wraca do domu z niczym. Pewien czas później Jones zostaje poproszony przez rząd Stanów Zjednoczonych o pomoc w odnalezieniu Arki Przymierza. Artefaktu poszukują również Belloq wraz z armią nazistów na zlecenie Hitlera. Indiana ma za zadanie ich uprzedzić. I tak roz-

poczyna się przygoda. Głównego bohatera poznajemy podczas wyprawy w dżungli, kiedy udaje mu się, pomimo czyhających po drodze pułapek, wydostać z jaskini złoty posążek. W tym krótkim wstępie poznajemy doktora Jonesa jako osobę nieustraszoną, inteligentną, poświęcającą się swojej pracy. Inną jego stronę możemy dojrzeć podczas prowadzenia zajęć na uniwersytecie. Bohater jest dobrym wykładowcą i sumiennie wykonuje swoje obowiązki na uczelni, jednakże w głębi duszy jest poszukiwaczem zaginionych skarbów. Harrison Ford stworzył postać kultową. Dzięki niemu postać archeologa została przedstawiona, nie jako naukowiec, który mozolnie bada znalezione pozostałości w ziemi, jak w filmach z lat 30. [9], ale jako poszukiwacz przygód i skarbów, który niczego i nikogo się nie boi, zawsze stoi po właściwej stronie, ratuje świat przed szaleńcami i podbija serca pięknych kobiet. Akcja filmu dzieje się w kilku miejscach. W jednej minucie jesteśmy razem z bohaterami w Nepalu, w kolejnej już chodzimy ulicami Kairu. Mamy także pościgi, walkę wręcz, wyścig z czasem, by pokonać nazistów i uratować świat. Indiana Jones Harrisona Forda to postać, której nie da się nie lubić. Jego bohater jest inteligentny, świetnie się bawi na ekranie i zaprasza widzów do wspólnej zabawy. Indiana posiada dziecięce spojrzenie na świat, które charakteryzuje się wiarą w istnienie wyższego porządku, który sprawuje pieczę nad sprawiedliwymi, dobrymi bohaterami. Możemy to dostrzec w scenie otwarcia Arki, kiedy Indiana zamyka oczy i pozwala by jego wrogów unicestwiła jej mistyczna moc. Zawierzył boskiej mocy, że go ocali [6]. Do tej pory, zwłaszcza w filmach telewizyjnych, możemy zauważyć ów typ archeologa-poszukiwacza przygód, gdzie kino przygodowe łączy się z kinem fantastycznym, a każdy z bohaterów tych ów filmów obowiązkowo jest posiadaczem fedory (*Kłątwa Tutenchamona* [10], reż. Russell Mulcahy, 2006, *El Dorado* [11], reż. Terry Cunningham, 2010, *Jack Hunter i Zaginiony skarb Ugaritu* [12], reż. Terry Cunningham, 2008-2010).

4. Film dokumentalny

Film dokumentalny to jeden z podstawowych rodzajów filmowych, zaraz obok filmu fabularnego i filmu animowanego. Jest to też jeden z trudniejszych filmów do zdefiniowania. Ogólnie uważa się, że film dokumentalny pokazuje niefikcjonalizowaną rzeczywistość. Jednakże taka definicja nasuwa problem kwestii prawdy i obiektywizmu [7]. Film dokumentalny musi spełniać określone warunki. Obraz musi dotyczyć osób i wydarzeń rzeczywistych, które są relacjonowane w bezpośredni sposób, albo poprzez świadków wydarzenia i zachowane materiały archiwalne (zdjęcia, krótkie filmy). Dodatkowo ważna jest metoda realizacji filmu. Reżyser nie może planować i reżyserować wydarzeń. Ponadto struktura filmu musi posiadać spójność myślową i formę relacji rzeczywistości [13]. Za pierwsze filmy dokumentalne uważa się prace braci Lumière (jak *Wyjście robotników z fabryki*, 1895) [7]. Braci Lumière uważa się powszechnie za pionierów kina i twórców pierwszych dzieł filmowych. W 1895 roku konstruowali oni i opatentowali kinematograf. W tym samym roku, 28 grudnia w salonie Indyjskim przy bulwarze Kapucynów w Paryżu, zorganizowali oni pierwszą publiczną projekcję *Wjścia robotników z fabryki*. Ich pierwsze filmy były migawkami życia codziennego, pierwotną formą dokumentu [14].

W filmie dokumentalnym można wyróżnić trzy podstawowe tendencje: informacyjną, obserwacyjną i estetyzującą. W ich ramach można wyodrębnić wiele gatunków jak np.: kronika, esej, portret, film podróżniczy. Tendencja informacyjna kładzie nacisk na cele informacyjne. Często była ona łączona z funkcją perswazyjną, propagandową, edukacyjną. W tendencji obserwacyjnej ważne jest zachowanie bezstronności w relacji wydarzeń. Filmy dokumentalne zrealizowane w tendencji estetyzującej przynależą do kina artystycznego. Ich funkcja polega na wywołaniu u widza za pomocą środków filmowych przeżycia estetycznego [13]. Wraz z rozwojem sztuki filmowej w ramach filmu dokumentalnego możemy wyróżnić dokudramę (połączenie technik dokumentacyjnych z technikami fabularnych), dokument kreacyjny (charakteryzuje się wykorzystaniem wyrazistych środków ekspresji wizualnej i dźwiękowej), dokument montażowy (wyróżnia się montażem archiwalnych materiałów filmowych), czy telenowelę dokumentalną (serial telewizyjny zrealizowany na zasadach dokumentalnych) i wiele innych [7].

4.1. Andrzej Brzozowski i *Archeologia*

Andrzej Brzozowski urodził się w 1932 roku w Łodzi, tam też ukończył studia w 1955 roku na Wydziale Reżyserskim Państwowej Wyższej Szkole Filmowej (PWSF) w Łodzi. Współpracował między innymi z Jerzym Kawalerowiczem, Andrzejem Munkiem czy Andrzejem Wajdą. Znany głównie z filmów dokumentalnych, jednakże realizował też filmy fabularne dla telewizji (*Przy torze kolejowym*, 1963, *Obszar zamknięty*, 1972). Jego filmy dokumentalne zawsze były precyzyjnie skonstruowane z wyrazistą postawą autora. Oprócz *Archeologii* (1967) jest też autorem takich dzieł jak: *To jest jajko* (1965), *Pobocza* (1975), *Hotel. Calendarium* (1982).

Film przedstawia relację z prac wykopaliskowych ekipy archeologicznej z Instytutu Historii Kultury Materialnej Polskiej Akademii Nauk na terenie krematorium w obozie koncentracyjnym Auschwitz-Birkenau. Film *Archeologia* rozpoczyna się ukazaniem dwóch mężczyzn, którzy spacerując uważnie oglądają teren wokół siebie. Czasami zatrzymują się, by coś podnieść, dokładnie obejrzeć. Badacze, jak się później dowiadujemy, wykonują badania powierzchniowe, które są stałym elementem badań nieinwazyjnych wykopalisk. Dzięki badaniom powierzchniowym można ustalić obszar wykopu w terenie, co zmniejsza możliwość pomyłki i niepotrzebnie straconego czasu. Następnie jesteśmy świadkami wyznaczania granicy wykopu wraz z jego ćwiartkami (o nazwie A, B, C, D), przy pomocy taśmy mierzącej, z wykorzystaniem twierdzenia Pitagorasa i niwelatora. Przez kolejne $\frac{3}{4}$ filmu możemy obserwować prace archeologów, od ściągnięcia warstwy wierzchniej ziemi poprzez metodyczne wydobywanie artefaktów po wykonaną dokumentację archeologiczną (rysunki znalezisk oraz plan profilu). Brzozowski znany jest ze swojej ascetycznej formy filmowej, szczególnie widać to w filmie *Archeologia*. Obraz filmowy nie posiada żadnych dialogów, muzyki czy komentarza autorskiego. Narracja filmu jest prowadzona poprzez same obrazy, długie ujęcia, zbliżenia: dłonie archeologów przy pracy, zmarszczone czoło przy oglądaniu wydobytych rzeczy, delikatne ruchy szpachelkami i miotłkami. Do końca filmu nie jesteśmy pewni miejsca, gdzie są wykonywane badania wykopaliskowe. Na samym końcu, kiedy kamera powoli się oddala, ukazując plan pełny, widzimy znany napis *Arbeit macht frei*. Przedstawiając postać archeologa podczas jego pracy

możemy poznać inny wizerunek odkrywcy artefaktów. Archeolodzy w filmie pracują w skupieniu, nie spieszą się, spokojnie analizują badane miejsce, jak i każdy wydobyty przedmiot. Taki sposób prowadzenia narracji filmu, zważywszy na miejsce, gdzie odbywają się wykopaliska, sprawia, że widzowie odczuwają powagę wykonywanych badań i znaczenie archeologa i jego pracy w odkrywaniu i zrozumieniu naszej kultury i historii. Film przedstawia archeologa nie jako poszukiwacza przygód, ale jako spokojnego naukowca, który w ciszy, systematycznie oddaje się swojej pracy. Jest to ogromny kontrast w stosunku do postaci archeologa wykreowanego przez Spielberga i Lucasa.

4.2. *Jaskinia Zapomnianych Snów* Wenera Herzoga

Werner Herzog urodził się w 1942 roku. Filmy dokumentalne realizował od początku lat 60. Choć głównie jest znany jako twórca obrazów dokumentalnych, w swojej karierze realizował również filmy fabularne. Swoje najbardziej znaczące dzieła stworzył wraz z Klausem Kinskim [15] i Brunonem S.m [16] (*Aguirre, gniew boży*, 1972, *Nosferatu-wampir*, 1979, *Woyzeck*, 1979, *Fitzcarraldo*, 1982, *Cobra Verde*, 1987, *Zagadka Kaspara Hausera*, 1974, *Stroszek*, 1977) [16]. Ci dwaj artyści – odmienne osobowości były odzwierciedleniem podwójnego charakteru Herzoga – z jednej strony szaleńca, z drugiej człowieka prostego, naiwnego. Jego twórczość uznaje się za odmianę współczesnego romantyzmu (liczne odniesienia do literatury i kultury plastycznej epoki). On sam klasyfikuje się jako artysta-wizjoner, który eksploruje problematykę skrajnych doświadczeń ludzkich [7]. Interesuje go człowiek jako skomplikowana jednostka oraz jego początki, jak i początki jego kultury. Jako reżyser jest samoukiem. Herzog oprócz reżyserowania filmów fabularnych i dokumentalnych jest też reżyserem operowym, teatralnym i pisarzem. Jest twórcą, obok którego nie można przejść obojętnie, niezależnie czy tworzy film fabularny, czy film dokumentalny, zawsze stara się poznać bliżej człowieka oraz jego naturę i kulturę. Reżyser uznaje szczególną odmianę dokumentu. Jego zdaniem film jest prawdziwy dopiero wtedy, gdy jego twórca filtruje obraz świata przez własną wrażliwość, temperament i koncepcje autorską. Nie jest to zgodne z ideą *cinéma verité*, gdzie twórca stara się powstrzymać od jakichkolwiek interwencji czy komentarza, po prostu rejestrując zastaną rzeczywistość (*Chronique d'un été*, 1961 *Children of Hiroshima*, 1952). Herzog używa w swoich dziełach pierwszoosobowej narracji zza kadru, czy inscenizacji poszczególnych scen [17]. Podobne cechy, właściwe dla jego twórczości, możemy odnaleźć w filmie *Jaskinia Zapomnianych Snów* (2010). Obraz opowiada o sztuce naskalnej z jaskini Chauveta. Herzog przedstawia sztukę naskalną oraz ekipę archeologów badających ją. Jaskinia Chauveta została odkryta w 1994 roku przez francuskich speleologów, których pracą kierował Jean-Marie Chauvet. Położona jest w departamencie Ardèche i przedstawia malowidła z okresu górnego paleolitu. Podczas oglądania filmu nie tylko możemy poznać niezwykle przedstawienia zwierząt taki jak mamuty, niedźwiedzie i lwy jaskiniowe czy nosorożce włochate, ale także ludzi – archeologów, którzy na co dzień zajmują się analizowaniem, interpretowaniem i dokumentowaniem malowideł naskalnych. Herzog w swoim dziele wykorzystuje podniosłą muzykę jako tło do jego opowieści. Daje to wrażenie obcowania ze świętością i tajemnicą [17]. Pokazuje też niezwykłą wartość badań archeologów nad sztuką naskalną paleolityczną. Obserwując wywiady z archeologami prowadzone

przez Herzoga, poznajemy naukowców pełnych pasji. Herzog ukazuje nam nie tylko świat sztuki naskalnej, ale również przedstawia inny typ archeologa, niż te, które zdążyliśmy już poznać w obrazach Brzozowskiego i Spielberga. Archeolodzy Herzoga charakteryzują się po części pasją Indiany Jonesa w odkrywaniu pozostałości dawnych kultur oraz cichym skupieniem i wiedzą, jak badacze z filmu Brzozowskiego.

5. Zakończenie

Reasumując, oglądając wszelakie filmy, gdzie główni bohaterowie to archeolodzy, jesteśmy w stanie poznać różne typy badaczy pradziejowych kultur oczami artystów i reżyserów. Dzięki czemu w opinii publicznej powstał określony wizerunek archeologa. Jest to poszukiwacz skarbów, który niczego i nikogo się nie boi. Znajdując magiczne artefakty, przy okazji ratuje świat i damy w opałach. Idąc jednak dalej i nie skupiając się tylko na kinie komercyjnym, możemy poznać archeologów-badaczy, ludzi pełnych pasji i poczuciem misji, którzy bardzo poważnie i odpowiedzialnie traktują swoją pracę. W artykule starałam się przedstawić różne spojrzenia na zawód i pracę archeologa oraz siłę i możliwości oddziaływania filmu na ludzi. Szczególnie w dobie kultury audiowizualnej. Na pierwszy rzut oka wizerunki te są sprzeczne ze sobą, jednak sądzę, że po wnikliwszej analizie możemy dostrzec pewne elementy wspólne, takie jak pasja i oddanie nauce, czy chęć poznania prawdy na temat kultury i dawnych dziejów ludzi. Przedstawione dzieła kina w artykule prezentują odmienne gatunki-filmowe, przez co charakteryzujące się innymi cechami i zasadami ich tworzenia. Przedstawione w nich modele archeologa i archeologii są tak samo odmienne, jednakże jednocześnie się uzupełniają.

Literatura:

1. Bordwell D., Thompson K., *Film Art. Sztuka filmowa. Wprowadzenie*, Wydawnictwo Wojciech Marzec, Warszawa 2010.
2. Zeidler-Janiszewska A., *O tzw. zwrocie ikonycznym we współczesnej humanistyce. Kilka uwag wstępnych*, dostęp z dnia 31.03.2019. <https://www.asp.wroc.pl/dyskurs/Dyskurs4/Anna-ZeidlerJaniszewska.pdf>.
3. Machwitz Z., *Rosja po rewolucji: klasycy*, dostęp z dnia 31.03.2019. <http://www.akademiafilmowa.pl/program,14,344,2,Rosja-po-rewolucji-klasycy.html>.
4. Machwitz Z., *Film propagandowy III Rzeszy*, dostęp z dnia 31.03.2019. <http://www.akademiafilmowa.pl/program,15,207,3,Film-propagandowy-III-Rzeszy.html>.
5. Blockbuster – termin odnoszący się do filmów posiadających wysoki budżet i odnoszących sukces komercyjny.
6. Weseliński A., *A Dictionary of Film Terms and Film Studies*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2014.
7. Szyłak J., *Kino Nowej Przygody. Jego cechy i granice*, Słowo, Obraz, Terytoria, Gdańsk 2011.
8. Lubelski T. (red.), *Encyklopedia Kina*, Biały Kruk, Kraków 2010.
9. Chion M., *Audio-wizja. Dźwięk i obraz w kinie*, Stowarzyszenie Nowe Horyzonty-korporacja ha!art, Warszawa-Kraków 2012.
10. W filmie *Mumia* Karla Freundla z 1932 roku, ukazana jest postać archeologa, który podczas badań wykopaliskowych natrafia na grobowiec. Archeolog w filmie to naukowiec,

który nie wierzy w magię. Nie jest poszukiwaczem skarbów, ale badaczem, który poprzez mozolną pracę odkrywa pozostałości kultury ludzkiej, <https://www.filmweb.pl/film/Mumia-1932-35014>, dostęp z dnia 01.04.2019.

11. *Kłątwa Tutenchamona*, 2006, dostęp z dnia 01.04.2019. <https://www.filmweb.pl/film/KI%C4%85twa+Tutenchamona-2006-271087>, dostęp z dnia 01.04.2019.

12. *El Dorado. Świątynia Słońca*, 2010, dostęp z dnia 01.04.2019. <https://www.filmweb.pl/serial/El+Dorado%3A+%C5%9Bwi%C4%85tynia+s%C5%82o%C5%84ca-2010-599123>.

13. *Jack Hunter i Zaginiony Skarb Ugaritu*, 2008, dostęp z dnia 01.04.2019, <https://www.filmweb.pl/serial/Jack+Hunter+i+zaginiony+skarb+Ugaritu-2008-485803>.

14. *Film dokumentalny*, dostęp z dnia 01.04.2019. <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/film-dokumentalny;3900945.html>.

15. Lubelski T. *Lumière i Méliès: fotograf i iluzjonista inicjują kinematograf*, [w:] Kino nieme. Kraków, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, 2010.

16. Kinski K., dostęp z dnia 02.04.2019, <https://www.filmweb.pl/person/Klaus+Kinski-44773>.

17. Bruno S., dostęp z dnia 02.04.2019, <https://www.filmweb.pl/person/Bruno+S.-55432>.

18. Machwitz Z., Zarebski K.J., *Werner Herzog. Wnikliwy obserwator szuka istoty człowieczeństwa w ludzkich odmiernościach*, dostęp z dnia 02.04.2019, <http://www.akademiafilmowa.pl/program,19,49,7,Werner-Herzog.html>.

19. Szewczyk M., *Jaskinia Zapomnianych snów*, dostęp z dnia 03.04.2019. http://akademiadokumentalna.pl/media/Jaskinia_zapomnianych_sn%C3%B3w.pdf.

Bibliografia filmowa (w porządku alfabetycznym):

20. Balázs B., *Niebieskie światło*, Niemcy, Leni Riefenstahl-Produktion, 1932.

21. Brzozowski A., *Archeologia*, Polska, Wytwórnia Filmów Oświatowych, 1967.

22. Brzozowski A., *Przy torze kolejowym*, Polska, Studio Małych Form Filmowych 1963.

23. Brzozowski A., *Obszar zamknięty*, Polska, Zespół Filmowy „X”, 1972.

24. Brzozowski A., *To jest jajko*, Polska, Wytwórnia Filmów Dokumentalnych, 1965.

25. Brzozowski A., *Pobocza*, Polska, Wytwórnia Filmów Dokumentalnych, 1975.

26. Brzozowski A., *Hotel. Calendarium*, Polska, Wytwórnia Filmów Dokumentalnych, 1982.

27. Christopherson J., *El Dorado*, USA, American Cinema International, 2010.

28. Christopherson J., *Jack Hunter i Zaginiony skarb Ugaritu*, USA, American Cinema International, 2008-2010.

29. Eisenstein S., *Pancernik Potiomkin*, ZSRR, Art House, 1925.

30. Eisenstein S., *Iwan Groźny*, ZSRR, Mosfilm, 1944.

31. Herzog W., *Aguirre, gniew boży*, RFN, Werner Herzog Filmproduktion, 1972.

32. Herzog W., *Nosferatu-wampir*, Francja/RFN, Gaumont. Werner Herzog Filmproduktion i in., 1979.

33. Herzog W., *Woyzeck*, RFN, Werner Herzog Filmproduktion i in., 1979.

34. Herzog W., *Fitzcarraldo*, Peru/RFN, Werner Herzog Filmproduktion i in., 1982.

35. Herzog W., *Cobra Verde*, RFN/Ghana, Werner Herzog Filmproduktion i in., 1987.
36. Herzog W., *Zagadka Kaspara Hausera*, RFN, Werner Herzog Filmproduktion i in., 1974.
37. Herzog W., *Stroszek*, RFN, Werner Herzog Filmproduktion i in., 1977.
38. Herzog W., *Jaskinia Zapomnianych Snów*, Francja, Kanada, Niemcy, USA, Wielka Brytania, Creative Differences i in., 2010.
39. Lucas G., *Gwiezdne Wojny: Nowa Nadzieja*, USA, LucasFilm, 1977.
40. Lucas G., *Amerykańskie graffiti*, USA, Universal Pictures, 1973.
41. Lumière L., Lumière Auguste, *Wyjście robotników z fabryki*, Francja, Lumière, 1895.
42. Morin E., Rouch Jean, *Chronique d'un été*, Francja, Argos Films, 1961.
43. Pabst Georg W., *Białe piekło*, Niemcy, H.T.-Film, 1929.
44. Riefenstahl L., *Triumf woli*, Niemcy, Leni Riefenstahl-Produktion, 1935..
45. Mulcahy R., *Klątwa Tutenchamona*, USA, Hallmark Entertainment, 2006.
46. Spielberg S., *Bliskie spotkanie Trzeciego Stopnia*, USA, Columbia Pictures Corporation, 1977.
47. Spielberg S., *Poszukiwacze Zaginionej Arki*, USA, Paramount Pictures, 1981.
48. Spielberg S., *Park Jurajski*, USA, Universal Pictures, 1993.
49. Spielberg S., *Lista Schindlera*, USA, Universal Pictures, 1993.
50. Shindô K., *Children of Hiroshima*, Japonia, Kindai Eiga Kyokai, 1952.

Poszukiwacze zaginionej Arki, Archeologia i Jaskinia Zapomnianych Snów: różne typy archeologa w kinie

Streszczenie

Celem artykułu było ukazanie możliwości kina w tworzeniu świadomości i opinii publicznej. Za typ wzorcowy, do ukazania, owego mechanizmu, została wybrana postać archeologa. W artykule starano się przeprowadzić analizę opisową i porównawczą różnych typów archeologów, w zależności od gatunku filmu. Z przeprowadzonej analizy wynika, że pomimo odmiennych cech poszczególnych bohaterów-archeologów (archeolog-badacz, archeolog-poszukiwacz przygód, archeolog-pasjonat), to mimo wszystko w jakimś stopniu wzorce te się uzupełniają.

Słowa kluczowe: poszukiwacze, kino, archeolog

Raiders of the lost Ark, Archaeology, Cave of Forgotten Dreams: different types od archaeologist in the cinema

Summary

The aim of the article was to show the possibilities of cinema in creating awareness and public opinion. A figure of an archaeologist was chosen as the model type through which this mechanism was presented. The article attempts to conduct a descriptive and comparative analysis of various types of archaeologists, depending on the genre of the film. The analysis shows that despite the different characteristics of individual archeologist-heroes (archaeologist-researcher, archaeologist-adventurer, archaeologist-enthusiast), these models seem to complement each other, to some extent.

Keywords: seekers, cinema, archeologist

Moc żywiołów. Funkcja i symbolika ognia i wody w obrzędach ochronnych słowiańskiej kultury ludowej – zarys problematyki

1. Wprowadzenie. Symbolika w kulturze – jak czytać i rozumieć symbole?

Aby móc rozpocząć analizę funkcji i wartości symbolicznej żywiołów natury w kulturze słowiańskiej, należy zastanowić się najpierw nad istotą i sensem symbolu w ogóle, pojąc jego podstawę, mechanizm działania oraz użyteczność dla rozwoju szeroko pojętej kultury duchowej człowieka. Zrozumienie istoty symbolu pozwoli też na jego interpretację i właściwe wartościowanie, nie tylko jako zabiegu o charakterze retorycznym, lecz także jako dowodu na ewolucję społeczeństwa, w którym powstał i w którym jest zakorzeniony. Symbol bowiem jest niczym innym jak tylko odzwierciedleniem pewnego sposobu widzenia i pojmowania świata, jest połączeniem (gr. *symbollein*) fizycznego obrazu przedmiotu, zjawiska, formy ożywionej lub nieożywionej i ukrytych w nich treści, połączeniem widocznej postaci zewnętrznej i skojarzonej z nią, niewidocznej dla oka idei [2], połączeniem głęboko umocowanym w zbiorowym doświadczeniu wielu pokoleń ludzi. Z tego zakorzenienia symbolu w tradycji danej społeczności wypływa też jego bogactwo, niekiedy starożytność, czasem też uniwersalność, lecz częściej ambiwalencja; warto pamiętać, że nie zawsze, nie w każdej części świata i nie w każdej społeczności skojarzenia obiekt widoczny – idea będą takie same. W kulturze europejskiej np. znany wszystkim smok symbolizuje najczęściej chaos, przebiegłość, chciwość, dwulicowość, złe siły lub wręcz Szatana; w kulturze Dalekiego Wschodu natomiast to najczęściej pozytywny symbol równowagi i mądrości, życzliwości, bogactwa i szczęścia [3]. Symbol jest zatem pojemny i elastyczny; interpretując symbol, należy poddać analizie przede wszystkim kulturę, w jakiej funkcjonuje, nierzadko zaszczości historyczne, styl życia i sposób postrzegania rzeczywistości przez społeczność, która symbol stworzyła lub go używa. Jedynie wówczas, dysponując złożonym kluczem interpretacyjnym, można pokusić się o odczytanie i zrozumienie danego symbolu, zawsze jednak w niezbędnym kontekście określonych realiów życia społecznego danej grupy.

2. Kim są Słowianie? Przyjęta interpretacja kultury słowiańskiej i kryteria doboru materiału badawczego

Znając już istotę i sens symbolu jako odzwierciedlenia sposobu rozumienia otaczającego nas świata, warto przyjrzeć się głównemu przedmiotowi naszych rozważań, jakim są kultura słowiańska i Słowianie w pojęciu grupy etnicznej, czyli grupy

¹ ctacaroola@gmail.com, Katedra Krajobrazu i Dziedzictwa Kulturowego, Instytut Historii, Wydział Historii i Dziedzictwa Kulturowego, Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie, www.upjp2.edu.pl.

ludów indoeuropejskich zamieszkujących obszary wschodniej i środkowej Europy, posługujących się językami słowiańskimi, ludów o wspólnym pochodzeniu, podobnych obrzędach, tradycjach i wierzeniach (można zatem zaryzykować stwierdzenie, że „słowiańskość” to bardziej pojęcie kulturowe, a nie ściśle antropologiczne czy etniczne). Pierwsze informacje o historii i życiu Słowian pojawiają się w dokumentach pisanych już ok. VI w. n.e. (wspomina o nich np. rzymski historyk Jordanes, autor m.in. historii Gotów); w odniesieniu natomiast do ziem polskich, już w wieku IX pojawia się opis podróży żydowskiego kupca z hiszpańskiej Kordoby, Ibrahima ibn Jakuba, w którym wspomina on Mieszka I jako „króla północy”. Do dziś jednak toczy się między badaczami prapoczątków, pochodzenia i najdawniejszej historii Słowian złożona dyskusja; nie ma bowiem jednego tylko źródła, które dostarczałoby wiarygodnych informacji na ten temat: należy uwzględniać bowiem liczne teksty od greckich (np. opisy Herodota z V w. p.n.e.) czy rzymskich począwszy, po wczesnośredniowieczne, jak np. *Geograf bawarski* z IX w., potwierdzający istnienie i organizację plemienną Słowian zachodnich.

Mają zatem Słowianie bogatą i długą historię, a oprócz historii także szeroko rozwiniętą, zróżnicowaną tradycję kulturową, głównie ze względu na niezwykle rozległe terytorium, jakie zamieszkiwali, oraz na rozliczne wpływy (grecko-rzymskie, bizantyjskie, celtyckie czy germańskie), jakim ulegali na przestrzeni wieków, na różnych terenach [4]. Mimo oczywistych podobieństw, tradycje i obrzędowość słowiańska kształtowały się zatem w odmiennych środowiskach, na różnych substratach, dlatego też kultura ludowa i obrzędowość mieszkańców np. historycznych ziem polskich różnić się będą od tradycji rozpowszechnionych u Słowian południowych, czyli np. Bułgarów, Serbów czy Macedończyków. Już na wstępie widzimy zatem, że chcąc dokładnie omówić aspekty kulturowe, zwyczaje i tradycje Słowian pojętych jako poszczególne słowiańskie ludy (choćby tylko w ograniczeniu do symboliki obrzędów związanych z wykorzystaniem czy obecnością ognia i wody), należałoby poświęcić każdej z tych podstawowych grup co najmniej jeden, obszerny rozdział. Wówczas mogłaby powstać szczegółowa analiza obrzędowości np. Słowian wschodnich (czyli mieszkańców ziem rosyjskich, Białorusi, Ukrainy) czy zachodnich (w ograniczeniu do kultury polskiej, czeskiej lub słowackiej) – obie natomiast pomijałyby zdecydowanie analizę dotyczącą tradycji południowej (czyli występującej na ziemiach zamieszkaanych dziś przez Bułgarów, Bośniaków, Chorwatów, Czarnogórców, Macedończyków, Serbów i Słoweńców). Takie ujęcie tematu wpłynęłoby, w mojej ocenie, negatywnie na ogólną analizę aspektu funkcjonalnego i symbolicznego obrzędowości słowiańskiej; wykluczałoby bowiem ze względów czysto geograficznych niekiedy bardzo istotne przejawy obrzędowości ludowej obecnej na danym obszarze. Na potrzeby niniejszego tekstu skupimy się zatem jedynie na obrzędach wybranych właśnie w kluczu kulturowym, ze względu na ich oryginalność, spektakularny przebieg, złożoną symbolikę czy istotne dla życia i funkcjonowania społeczności znaczenie, nie biorąc w tym wypadku pod uwagę kryterium antropologicznego czy geograficznego i interpretując „słowiańskość” oraz „kulturę słowiańską” jako względną jedność, bez podziału na konkretne miejsce jej ukształtowania, używany język lub przynależność narodową.

3. Żywioły ognia i wody w obrzędowości słowiańskiej czasów przedchrześcijańskich i epoki nowożytnej – analiza funkcji i znaczeń symbolicznych w wybranych tradycjach, zwyczajach i obrzędach ochronnych dla ciała i ducha

3.1. Kultura człowieka i naturalny cykl przyrody – obecność żywiołów w obrzędowości oraz tradycji słowiańskiej

Ścisłe powiązanie kultury (zwłaszcza duchowej), symboliki i obrzędowości ludowej z otaczającą człowieka naturą jest widoczne w wielu kulturach świata, nie tylko w kulturze słowiańskiej. Rozwój kulturoznawstwa oraz nauk filozoficznych na przestrzeni wielu epok doprowadził jednak do powstania licznych koncepcji zależności bądź nie wytworów kultury ludzkiej (a więc i obrzędowości czy tradycji ludowej) i samego człowieka od świata naturalnego oraz rządzących nim mechanizmów – warto wspomnieć choćby o tych najstarszych, jak np. Arystotelesowska koncepcja Natury jako warunkującej każdy byt *physis* [5] (immanentnej zasadzie ruchu i spoczynku) lub wizja człowieka jako „najdoskonalszej formy bytowania w porządku naturalnym”, pojawiająca się w pismach filozoficznych św. Tomasza z Akwinu [6]. Analizując teksty filozoficzne i opracowania traktujące o powiązaniu człowieka i jego kultury z naturą, napotykamy dużą różnorodność i rozbieżność punktów widzenia (zależnych głównie od przyjętej definicji natury i kultury) – o tych zależnościach i koncepcjach pisze Tomasz Duma w artykule pt. „*Natura miarą sensu kultury*” – niemniej jednak często spotykany jest pogląd, że człowiek jako część świata naturalnego (a zatem również wszystkie jego wytwory materialne i niematerialne) istnieje w kontekście trwania i działania praw natury. Możemy zatem pokusić się o stwierdzenie, że również wiekowa tradycja ludowa, przejawiająca się tak w obrzędowości, jak i w sztuce czy zwyczajach poszczególnych ludów, bierze początek ze współlistnienia człowieka z naturą, zależności od niej, lecz także z wywierania wpływu na jej aktywność i formę, jaką przybiera w wyniku ewolucji nauki i dzięki możliwości korzystania z dóbr cywilizacji. Reprezentatywny przykład relacji pomiędzy człowiekiem i jego kulturą a otaczającą go naturą może stanowić m.in. wytworzenie szerokiego spektrum znaczeń i funkcji symbolicznych, będących istotą obrzędów bazujących na najsilniej odczuwalnych przejawach żywej obecności przyrody, jakimi z pewnością są żywioły. Obrzędy tego rodzaju istnieją w każdej niemal kulturze świata; tu jednak zajmiemy się ich symboliką i funkcją w słowiańskiej kulturze ludowej (rozumianej w sensie określonym w rozdziale 2, w ograniczeniu do dwóch najbardziej dynamicznych żywiołów, tj. ognia i wody).

Tradycję słowiańską określić można bez większego ryzyka jako bardzo ściśle powiązaną z naturą, naturalnym następstwem zjawisk przyrodniczych oraz cyklem pór roku, z którymi związane były główne święta słowiańskie (pierwszy dzień lata – Noc Kupały, pierwszy dzień zimy – święto poświęcone pamięci przodków czy wrześnieowe święto plonów, czyli pierwszy dzień jesieni, itp.). Z tego też względu dawne miejsca słowiańskiego kultu (np. święte gaje) prawie wcale się nie zachowały [7], a aktualna wiedza o nich jest głównie efektem mniej lub bardziej naukowych rekonstrukcji. Religijność i duchowość słowiańska, przenikające się niezmiennie z tradycją ludową, opierały się w czasach przedchrześcijańskich na wierze w wiele bóstw, których moc

przejawiająca się często w spektakularnych zjawiskach przyrody (aktywność słońca, burza, uderzenie pioruna) i działaniu żywiołów mogła zarówno chronić, jak i działać na szkodę człowieka. Mimo słabego stanu zachowania wiarygodnych źródeł tudzież opracowań tematu [8] możemy stwierdzić, że aktywność i obecność czterech żywiołów – ziemi, powietrza, ognia i wody stała się mentalną i wizualną podstawą, na której ukształtował się niegdyś panteon bóstw słowiańskich, jak i szeroko pojęta tradycja ludowa późniejszych czasów chrześcijańskich. Niemniej jednak, z uwagi na szczątkowy stan zachowania zabytków materialnych, precyzyjne ustalenie zasięgu kultu poszczególnych bóstw czy wierzeń słowiańskich jest niezwykle trudne. Badania lingwistyczne prowadzone na tekstach źródłowych (bizantyjskich, staroczeskich, staroruskich), w których znajdujemy wzmianki o kulcie bóstw słowiańskich, pozwalają jedynie ustalić, że wśród najczęściej wymienianych (jak kult gromowładnego Peruna czy władcy zaświatów, magii i płodności Welesa) jedynie kult Swaroga, boga słońca, mógł mieć charakter ogólnosłowiański [9]. Teza ta jest jak najbardziej prawdopodobna, ponieważ bóstwa solarne (a zatem związane bezpośrednio z żywiołem ognia) stanowiły zazwyczaj podstawę duchowości i religijności kultur przedchrześcijańskich, podczas gdy wiara w byty związane z żywiołem przeciwnym, wodą (jak np. czczona przez Słowian wschodnich i południowych Perperuna [10], wschodniosłowiańska bogini deszczu Mokosz, rusalki, utopce czy planetnicy [11]), była już bardziej zróżnicowana, a na niektórych obszarach wręcz nie istniała. Warto też zaznaczyć na wstępie jeszcze jedną kwestię, dotyczącą sfery percepcji istot nadnaturalnych, związanych z żywiołem wody. Podczas gdy ogólną konotację żywiołu ognia (nawet w destrukcyjnej postaci pożaru) i powiązanych z im bóstw można najczęściej uznać za pozytywną, z żywiołem wody związane są głównie istoty nieśiałe, kapryśne, często niebezpieczne dla człowieka lub należące do mrocznego świata zmarłych. Woda zatem stanowi nie tylko w naturze, lecz również w obrzędowości, przeciwwagę dla żywiołu ognia: może oczyszczać i przywracać zdrowie, częściej jednak kryje w sobie pułapkę, daje fałszywy obraz rzeczywistości, niszczy i pochłania życie. Z tego względu obrzędy oczyszczające, zapewniające pomyślność powiązane z użyciem wody bazują częściej na uczuciu lęku, chęci samoobrony i przebłagania żywiołu niż na ufności w jego przychylność, jak ma to miejsce przy odprawianiu obrzędów powiązanych z ogniem.

3.2. Ogień i woda w obrzędach oczyszczających oraz chroniących ciało i ducha – analiza funkcji i symboliki

Oczyszczenie człowieka przez ogień i wodę to jedno z najstarszych metod odzyskiwania równowagi duchowej i zdrowia cielesnego, praktykowane na przestrzeni wieków w każdej cywilizacji świata. W tradycji słowiańskiej obrzędy, których celem jest ogólnie pojęte uzdrowienie i ochrona człowieka, można podzielić na dwie główne grupy:

- obrzędy oczyszczające ciało (uzdrowienie z konkretnej choroby);
- obrzędy oczyszczające ducha (przeciwdziałające urokom, uwalniające od prześleństw, nawiedzeń przez upiory) oraz zapewniające pomyślność.

Dokonując bardziej szczegółowych klasyfikacji, można przyjąć też inne kryterium:

- obrzędy i wierzenia dnia codziennego, należące do tradycji powszedniej;
- obrzędy, zwyczaje świąteczne, zarezerwowane dla jednego czy kilku dni w roku.

Podziały i kategorie można mnożyć, jednak na potrzeby niniejszego tekstu przyjmujemy klasyfikację trzyczęściową, biorąc pod uwagę w pierwszej kolejności ciało człowieka, następnie sferę czysto duchową, a na koniec, w celu ostatecznego podkreślenia różnorodności i bogactwa duchowości słowiańskiej, przykłady obrzędów, wierzeń oraz zwyczajów świątecznych i codziennych, opartych na bezpośrednim kontakcie człowieka z żywiołami ognia i wody.

3.2.1. Ogień i woda w obrzędach oczyszczających i uzdrawiających ciało

Ogień. Praktyki stosowane w celu oczyszczenia/uzdrowienia poprzez ogień mają oczywiście głębokie umocowanie w praktycznej, medycznej skuteczności takich działań nie tylko u Słowian – wypalanie ran ogniem lub rozżarzoną żelazem było bowiem zabiegiem znanym i stosowanym głównie w celu dezynfekcji, zatamowania krwawienia itp. Paradoksalnie jednak Słowianie stosowali zabiegi ogniowe również w przypadku zaistnienia chorób wewnętrznych lub dolegliwości dermatologicznych, jak np. wysypki, egzemy czy niebezpieczna nieraz dla życia róża. Wiara w oczyszczającą moc płomienia była na tyle silna, że na chorobowo zmienionej części ciała spalano np. łatwopalną substancję albo rzucano na nią tłące się węgielki lub iskry. Nierzadko praktykom tym towarzyszyło obwiązywanie chorego miejsca czerwoną (symbolizującą ogień i mającą zatem funkcję apotropaiczną) tkaniną, na którą dopiero rzucano płonące pakuły lub krzesano iskry. Metody te stosowano na ziemiach ruskich i na Bałkanach, jednak podobne tradycje lecznicze odnotowano także w Polsce, a konkretnie na dzisiejszym Mazowszu, gdzie lokalna medycyna ludowa zalecała nietypową praktykę w przypadku wystąpienia tzw. jęczmienia na oku: należało trzykrotnie potrzebę zmianę przepalonym ziarenkiem jęczmienia, a następnie rzucić je w ogień, przy wymówieniu magicznej formuły: „*Nic-em ci nie zrobił złego, złaż z oka mojego*” [12]. Na Syberii natomiast niektóre ludy praktykowały metodę zbliżania po kolei do różnych części ciała tłących się węgielków – miejsca, w których ból był mniej odczuwalny niż w innych, były ponad wszelką wątpliwość zarzewiami choroby. Wówczas kładziono na miejsca te żarzące się hubki brzozone, a widomym znakiem oczyszczenia było dopiero widoczne, głębokie oparzenie skóry. Ten drastyczny w oczach człowieka wychowanego w wielkowiejskiej kulturze zabieg dowodzi zatem niezłomnie ślepej wręcz wiary w moc ognia i jego niezwykle wysokiej pozycji w hierarchii dobroczynnych, ale i destrukcyjnych żywiołów.

Woda. Czysta, chłodna woda bardzo silnie kojarzy się z oczyszczeniem i uzdrowieniem ciała ludzkiego – warto tu choćby przypomnieć szeroko rozpowszechniony w baśniach i opowieściach ludowych motyw żywej wody przywracającej zdrowie chorym, a życie zmarłym [13], chrześcijańskie święte źródła, także na terenie Polski, z których woda ma właściwości lecznicze i jest otaczana kultem przez licznych pielgrzymów (Lourdes, Gietrzwałd, Stary Sącz i inne.) oraz wymowne, słowiańskie błogosławieństwo „*Bądź zdrowy jak woda*” [14]. W dawnych wierzeniach słowiańskich woda jest uosobieniem zdrowia, wigoru, czystości, władają nią (a także wszystkim, co z wodą związane) głównie Perperuna i Mokosz, a szeroki panteon bóstw, bóstwek, demonów i istot wodnych dopełniają wodniki, rusałki, topielce itp. Kapryśna jak one, woda potrafi zarówno leczyć, jak i sprowadzać chorobę (np. wodną puchlinę wg wie-

rzeń północno-wschodnich Rusinów); najczęściej jednak występuje w tradycji jako żywioł oczyszczający, głównie pod postacią leczniczej kąpeli. Tzw. zmywanie choroby praktykowali np. Bułgarzy, którzy gotując w niej lecznicze zioła, przygotowywali rytuał obmywania chorego nocną porą, przed pierwszym paniem koguta. Praktyka zmywania choroby odbywała się w miejscach oddalonych od dróg i osad ludzkich, gdyż, wg miejscowych wierzeń ten, kto jako pierwszy przekroczył miejsce, w którym wylano wodę po obmyciu chorego, przejmował jego schorzenie i dolegliwości [15]. Magiczną moc oczyszczającą (głównie skórę) miały też kąpiele i modlitwy do wody, odprowadzane pierwszego poranka wiosny czy, na ziemiach polskich, w najważniejsze święto w roku liturgicznym, czyli w Wielkanoc. Rozpoczynając kąpiel, człowiek pokornie prosił wodę o oczyszczenie, używając specjalnej formuły „*Wódko, wódeczko! Obmywałaś kamienie, korzenie, obmyj i mnie, grzeszne stworzenie!*” [16].

Woda służyła jednak nie tylko prostemu obmyciu czy kąpeli; w tradycji słowiańskiej wykorzystywano ją też podczas obrzędu „wystraszenia choroby” z pacjenta, zawsze jednak w połączeniu z użyciem przedmiotów posiadających w danej tradycji magiczne właściwości odstrasżające. Południowi Słowianie stosowali w tym celu oryginalny rytuał, polegający najpierw na przelaniu wody po ostrzu siekiery, a następnie podaniu tejże wody do picia choremu. Przejmowała ona jakoby wówczas właściwości siekiery i, po wypiciu, mogła przepędzić, wystraszyć chorobę z wnętrza człowieka. Wiara w tę niezwykłą właściwość wody (zdolność do przejmowania cech zanurzonych w niej czy stykających się z nią przedmiotów) znajduje potwierdzenie także i w innych rytuałach, o których będzie mowa poniżej.

3.2.2. Ogień i woda w obrzędach przynoszących uzdrowienie duchowe oraz zapewniających pomyślność

W tradycji słowiańskiej żywioły ognia i wody to jedne z potężniejszych, naturalnych sojuszników i wspomóżycieli człowieka, towarzyszących mu praktycznie od urodzenia aż do śmierci, pod postacią ogrzewającego domostwo ogniska, czystego źródła, dającej blask świecy, wiosennego deszczu czy odpędzającego złe moce sobótkowego ognia. Ponieważ niezwykle bogata duchowość słowiańska zakładała nieustanną aktywność w świecie wszelkiego rodzaju nieprzychylnych człowiekowi, nadnaturalnych istot, a także stałe ryzyko rzuconego nawet z błahego powodu uroku czy klątwy, Słowianie stworzyli i stosowali w codziennym życiu niezliczoną ilość praktyk, mających nie tylko osłonić ich przed zgubnym działaniem „złego oka” lub odczynić już rzucony urok, lecz także przynieść szeroko pojęte szczęście, bezpieczeństwo czy bogactwo. W wielu zatem obrzędach chroniących człowieka przed złymi wpływami wykorzystywano niezmiennie obecność ognia i wody – pozwalało to na skuteczne odpędzenie nieszczęścia i oczyszczenie tak samego człowieka, jak i jego rodziny, obejścia i najbliższego otoczenia.

Ogień. Blask i żar płomienia odpędzał w tradycji wielu ludów słowiańskich złośliwe zjawy i upiory, aktywne przede wszystkim nocą. Słowianie wschodni (dzisiejsza Białoruś) używali ognia podczas oryginalnego obrzędu uwalniania dzieci od uciążliwej obecności nocnic, tj. „*blżej nieokreślonych, niewidzialnych jestestw, atakujących po nocach niemowlęta i drobne dzieci*” – opis ten podają za Kazimierzem Moszyń-

skim, który przedstawia tę praktykę w swojej „*Kulturze duchowej Słowian*”. Matka dziecka rozpalala zatem w piecu ogień i, zamawiając nocnicę, wyganiała ją zaklęciem „*kysz do pieca*”, a płomienie natychmiast pochłaniały szkodliwy byt. Czy zawsze jednak konieczne było rozpalenie prawdziwego ognia? Otóż nie. Niekiedy samo tylko wspomnienie tego żywiołu podczas obrzędu duchowego oczyszczania człowieka i jego otoczenia powodowało oczekiwany skutek. Dobrze obrazuje to inny ludowy sposób przepędzania zjaw, a konkretnie upiorów nawiedzających zazwyczaj wdowy, obecny w dawnej tradycji Słowian terenów Polesia Mozyrskiego (dzisiejszej południowo-wschodniej Białorusi). Wg przekazów, nękana obecnością zmarłego męża-upiора kobieta mogła zagrozić mu sypnięciem w oczy żaru z ogniska; sama ta groźba sprawiała, że upiór oddalał się i ponoć więcej nie powracał. Tradycja ta dowodzi ogromnej wręcz siły symbolicznej ognia i płomienia, który nie musi być nawet fizycznie obecny podczas obrzędu oczyszczania – wystarczy samo o nim wspomnienie. Idąc tym tokiem analizy, warto też nadmienić o apotropicznej funkcji ognistych barw, które poniekąd zastępują ogień i tak jak on stają się magicznym środkiem oczyszczającym duszę i ciało: w słowiańskiej (i nie tylko) tradycji barwą tą jest niewątpliwie czerwień [17]. Czerwone wstążeczki wiązane na nadgarstkach dzieci czy u kołysek, czerwone chustki, pasy, korale – wszystkie te szeroko rozpowszechnione elementy ludowego stroju stanowiły swoistą magiczną barierę, chroniącą przed działaniami demonów i wszelkich złych sił; oczyszczały zatem najbliższe otoczenie człowieka tak, by nieszczęścia nie miały do niego dostępu. Podobnie apotropiczną wartość miały też zioła lecznicze, zwłaszcza parząca niczym ogień pokrzywa, albo w tradycji Słowian południowych czosnek, ostra papryka czy pieprz. W tradycji ruskiej np. palenie pokrzyw w ogniskach lub zatykanie w przeddzień św. Jana wiązek liści pokrzywy w pobliżu wejścia do domu czy stajni sprawiało, że mieszkańcy mogli czuć się bezpiecznie, bo „wiedźma nogi sobie o nie poparzy” albo „oczy sobie pokłuje”. Młode Bułgarki (zazwyczaj w przeddzień święta św. Jerzego – 6 maja) do dziś zdobią głowy wiencami z żywoczerwonymi owocami głogu oraz uderzają się symbolicznie gałązkami głogu oraz pokrzywy, co pozwala na wypędzenie złego oraz wszelkiej choroby z osoby uderzonej. Pokrzywa w tradycji ludowej chroni także przed burzą i piorunami, dlatego też całe stopy liści tej rośliny palone są niekiedy na wsiach w celu ochrony domu i obejścia przed nieszczęściem [18].

Zwyczaj palenia ziół oraz innych naturalnych substancji (np. odchodów, krowich rogów) posiadających wg ludowych wierzeń właściwości magiczne rozpowszechniony był praktycznie na całej Słowiańszczyźnie [19]. W tradycji serbsko-chorwackiej dym taki strącał z chmur szkodzące ludziom czarownice, podczas gdy Bułgarzy okadzali dymem ze spalanych odchodów położnicę i jej nowo narodzone dziecko. Spalanie wiązek magicznych ziół kojarzy się także bezpośrednio, choć w sferze bliżej związanej z *sacrum*, z użyciem kadzidła w liturgii chrześcijańskiej; należy zatem wspomnieć, że podobna funkcja kadzidła istniała i istnieje także w słowiańskiej tradycji ludowej, a sporządzone z ziół kadzidło znalazło zastosowanie w życiu codziennym np. Słowian bałkańskich, w dniu św. Jerzego, do okadzania zwierząt zabijanych właśnie z okazji świąt. Dym symbolizował tu zatem pochodzące od ognia oczyszczenie, uzdrowienie, przynosił pomyślność i opiekę świętego dla całej rodziny, a sam obrzęd stanowił widoczne połączenie tradycji pogańskiej z chrześcijańską. W niektórych regionach Rosji,

jeszcze na początku XX w., spotykane były także rytuały czysto pogańskie, podczas których zwierzęta przeznaczone na ofiarę dla bóstw były „oznaczane”, tj. oczyszczane przed ofiarowaniem poprzez dotknięcie ich grzbietu płonąca żagwią. Zwyczaj ten odnotował jeszcze w 1913 r. fiński etnolog U. Holmberg wśród zamieszkujących rejon środkowej Wołgi Maryjczyków (Czeremisów). Podobną funkcję oczyszczenia, ochrony przed złem i zapewnienia pomyślności miał słowiański zwyczaj palenia ogni sobótkowych w Święto Kupały (dzisiejsza Noc Świętojańska, czerwcowe święto letniego przesilenia) i skakania przez ogniska. Świętowanie pogańskiej sobótki, Nocy Kupały, ostro, lecz nieskutecznie zwalczane przez Kościół katolicki, było tak mocno zakorzenione w tradycji i obrzędowości Słowian, że jedynym możliwym rozwiązaniem okazała się adaptacja święta do kalendarza chrześcijańskiego i wymogów nowej wiary, zasymilowanie go z obrzędowością chrześcijańską poprzez nadanie potężnego patrona, Jana Chrzciciela [20]. Tak silne przywiązanie do tradycji miało swoje uzasadnienie również w głębokiej wierze w niezwykłą moc sobótkowego ognia: Rusini i zachodni Słowianie od dogasających o świcie ognisk zapalali pochodnie i obchodzili z nimi zagrody i domostwa, co chronić miało pola i obejście oraz zapewnić całoroczny urodzaj. W ogniu świętojańskim spalano też gałązki tarniny i jałowca, których dym odganiał wiedźmy i upiory [21].

Woda. Potęga żywiołu wody była i nadal jest w wielu miejscach nośnikiem pomyślności, szczęścia, symbolizuje bogactwo, zdrowie i płodność. Częstym zwyczajem u Słowian było więc składanie ofiar przebiegających rzekom, dzięki którym całe społeczności mogły liczyć na dostatek wody, urodzaj i dobre zbiory, albo przeciwnie – złożona wodzie ofiara wstrzymywała powódź, nadmierne opady deszczu, przywracając równowagę w otoczeniu człowieka. Ofiarami były najczęściej przedmioty (także rytualnie topione żywe zwierzęta – psy, koty, konie) czy resztki kości, kawałki mięsa pozostałe po spożyciu. Zdarzało się jednak, że w przekonaniu darczyńców ofiara odnosiła zbyt mocny skutek: sprowadzony deszcz trwał zbyt długo, wezbrane wody niszczyły uprawy i ludzkie domostwa. Wówczas, wedle panującej dość powszechnie zasady, należało zatopiony w rzece dar wydobyć i usunąć, co było gwarancją powrotu równowagi i normalnego stanu rzeczy. Aby przypadkiem nie obrazić, nie rozgniewać niepotrzebnie wody-żywiołu, często rezygnowano też z udzielania jakiegokolwiek pomocy tonącym [22]; panowało przekonanie, że to woda sama wybrała sobie ofiarę, a odebranie jej groziło nieuchronną karą.

Do wody zanosili również Słowianie prośby o dar płodności: na północy Bułgarii np. bezdzietne małżeństwa udawały się tradycyjnie nad Dunaj, a tam, po złożeniu rzece odpowiedniej ofiary (najczęściej w postaci zwierzęcia), kobieta odmawiała modlitwę i prosiła wodę, by obdarzyła ją potomstwem. Warto przytoczyć tu ciekawy opis obrzędu popularnego wśród sąsiadujących ze Słowianami ludów ugrofińskich (np. u Mordwinów): na prośbę pragnącej zostać matką kobiety, znachorka lepiła drobną, symbolizującą dziecko, figurkę z ciasta. Następnie obie kobiety udawały się nad rzekę i składały figurkę w ofierze wodzie; w zamian za oddane rzece dziecko z ciasta, niedługo potem kobieta miała urodzić własne. Należy zaznaczyć tutaj, że u podstaw rytuałów związanych z płodnością leżała nie tylko rozpowszechniona tradycja przygotowywania i składania ofiary życiodajnej wodzie, lecz przede wszystkim niezachwiana wiara w sprawczą moc samej wilgoci, nawet pod postacią drobnego deszczu czy wilgotnej

ziemi [23]. Przekonanie to zrodziło się w wyniku prostej obserwacji przyrody; deszcz i wilgoć, warunkujące prawidłowy wzrost i rozkwit roślin, mogły, w przekonaniu dawnych społeczności, w taki sam sposób pozytywnie wpłynąć na płodność kobiety. Co więcej, w słowiańskiej tradycji ludowej niezwykłą moc udzielania kobietom daru płodności przypisywano nawet obiektom jedynie symbolicznie powiązanim z wodą czy padającym deszczem. Przykładem takiego wierzenia może być tzw. deszczowy kamień, czyli spadły z nieba (niczym deszcz) meteoryt [24], pełniący wręcz kluczową, magiczną funkcję podczas rytuału zaślubin. Na „deszczowym kamieniu” sadzano bowiem pannę młodą podczas obrzędu rozplatania warkoczy, ponieważ wg tradycji, bezpośredni kontakt z kamieniem z nieba miał zagwarantować dziewczynie płodność i wspomóc jej naturalne siły rozrodcze [25].

Symboliczną prośbą o łaskawość wody były spotykane wśród naddunajskich ludów słowiańskich ofiary w postaci drobnych pieniążków, czy chleba i soli [26] rzucanych do wody przed podjęciem podróży rzecznej lub morskiej, albo przed rozpoczęciem jej trudnego, niebezpiecznego etapu. Ofiary składane w ten sposób bogini-rzeczce miały zapewnić pomyślne zakończenie podróży, uniknięcie wirów, niespodziewanych płycizn i wszystkiego, co mogło człowiekowi przeszkodzić w podróży.

W tradycji duchowej ludów słowiańskich istniały też wierzenia związane z przekonaniem o zdolności wody do przejmowania cech zanurzonych w niej lub obmytych nią przedmiotów (patrz podrozdział 3.2.1). Właściwość tę wykorzystywano szeroko w obrzędach mających zapewnić pomyślność nowo narodzonego dziecka, polegających na przygotowaniu magicznej kąpeli. W wodzie, w której zanurzano dziecko, umieszczano wcześniej drobne, srebrne monety, ziarno i inne przedmioty, które, symbolizując bogactwo i zdrowie sprawiały, że kąpiel nabierała właściwości magicznych, sprowadzając na dziecko wszelką pomyślność [27]. Przykładowo, na terenach dzisiejszej Lubelszczyzny panowało wiele przesądów i tradycji związanych z pierwszą kąpielą nowo narodzonego dziecka, jako „pierwszym rytuałem uczłowieczenia” [28]. Starannie dobierano zatem czas kąpeli, osobę, która ją wykonywała oraz wodę tak, by nie była zbyt gorąca (bo dziecko będzie porywcze i nerwowe – por. „w gorącej wodzie kąpane”) oraz wszelkie dodatki, które umieszczano w wodzie w celu zapewnienia dziecku szczęścia w życiu. Zabiegi te opisuje szczegółowo Małgorzata Gruchoła w swoim artykule pt. *„Zwyczaj, obrzędy i wierzenia związane z narodzinami i wychowaniem dziecka. Studium na podstawie wsi Białobrzegi w województwie lubelskim”*: „Do wody dodawano wianeczki święcone na zakończenie Oktawy Bożego Ciała, „by uchronić dziecko od złego” (kobieta, lat 89). Wsypywano do wody również ziola (np. dla dziewczynki dziewannę, aby rosła wysoka i zgrabna), kwiaty (by córka była ładna jak kwiat), czy liście (np. leszczyny, aby dziecko było zdrowe). Dziecko kąpano po raz pierwszy również w mleku i rumianku, by było ładne i posiadało zdrową cerę. Często babka wykonywała znak krzyża nad noworodkiem i wodą, a następnie zanurzała go w niecce na szmatkach lub pieluszkach. Po obmyciu często smarowano dziecko świeżym smalcem. Wodę po kąpeli należało wylać przed zachodem słońca i najlepiej w okolicy płotu lub „tam, gdzie nikt nie chodził” – stwierdziła informatorka (kobieta, lat 76). Złamanie tego zakazu powodowało płacz dziecka, bezsenność, szkodziło jego zdrowiu”.

Na koniec warto wspomnieć o powszechnie znanej, słowiańskiej tradycji „śmigu-

sa”, czyli świętowania końca zimy i nadejścia wiosny poprzez oblewanie się zimną wodą i symboliczne smaganie się nawzajem w itkami wierzbowymi, co miało przynieść pannom płodność, a wszystkim oczyszczenie i szczęście na cały rok. Zwyczaj ten przetrwał m.in. w Polsce do dzisiaj w postaci tzw. śmigusa-dyngusa, tj. połączenia dwóch odrębnych zwyczajów: wspomnianego powyżej „śmigusa” i „dyngusowania”, „chodzenia po dyngusie” – zwyczaju wręczania „okupu” chroniącego przed zlewaniem wodą [29] oraz wzajemnych odwiedzin i obdarowywania się pisankami, słodyczami itp. w drugi dzień świąt Wielkanocnych (zwany też „lanym poniedziałkiem”).

3.3. Ogień i woda w słowiańskiej tradycji codziennej oraz świątecznej – obrzędy, wierzenia, obyczaje

W tradycji i duchowości słowiańskiej żywioły cieszą się niezwykle wręcz poważaniem, zwłaszcza wśród społeczności wiejskich, na co dzień związanych z naturalnym rytmem zjawisk przyrody. Powiązanie codziennego życia człowieka z pozytywną lub negatywną aktywnością żywiołów ognia i wody jest zatem na tyle silne, że w mentalności ludowej często dochodzi wręcz do ich personifikacji (przede wszystkim ognia), a ze względu na bliskość i moc kształtowania codzienności człowieka przypisuje się ponadto żywiołom cechy ludzkie, a niekiedy boskie. Tendencja ta widoczna jest tak w nazewnictwie, określeniach stosowanych w językach słowiańskich do oznaczenia żywiołów, jak również w obrzędowości i tradycji świątecznej i codziennej, w której ogień i woda zajmują zdecydowanie najważniejsze miejsce.

Ogień. Jak już wspomniałam powyżej, żywioł ognia zajmuje w duchowości słowiańskiej miejsce szczególne. Warto chociażby przypomnieć, że kult Swaroga, bóstwa władającego słońcem i ogniem, uważany jest przez wielu badaczy za prawdopodobnie jedyny, wspólny wszystkim narodom słowiańskim (patrz podrozdział 3.1). Słońce, ogień oraz pochodzące od nich światło i ciepło są ponadto podstawą rozwoju i trwania wszelkiego życia, symbolem bezpieczeństwa i dobrobytu; są zatem obiektem niezwyklej czci, poważania i zaufania wszystkich członków społeczności. Tej dziecięcej wręcz ufności w dobroczynną i ochronną moc ognia towarzyszą jednak ciągły niepokój i bojaźń względem żywiołu, który nie tylko ogrzewa i daje światło, lecz także parzy, pali i w jednej chwili unicestwia dorobek całego życia [30]. Paradoksalnie jednak, niezależnie od tego, czy ogień jest dobroczyńcą człowieka, czy sprawcą jego klęski, jest w kulturze słowiańskiej przyjmowany, czczony i akceptowany, co doskonale odzwierciedlają terminy stosowane w językach słowiańskich (zwłaszcza u Słowian wschodnich) do określenia ognia, również pod postacią niszczącego pożaru: bogacz, boży skarbicek, ogienek, święty ogień, gość w czerwonym płaszczu itp. [31]. Ponieważ ogień, pojmowany jako żywa i czująca, potężna istota towarzyszy człowiekowi głównie jako domowe ognisko lub łuczycwo czy płomień świecy, najwięcej obrzędów i tradycji związanych jest właśnie z tymi przejawami jego obecności. Do ognia domowego kierowane były zatem formuły pozdrowienia, powitania oraz pożegnania [32], z którymi gospodarze lub użytkownicy ogniska zwracali się bezpośrednio jako do żywiołu w rozmaitych sytuacjach, np. gdy w celu oświetlenia izby rozniecano pierwsze płomyki wieczornego ognia lub rozpalano letnie ogniska w szałasach pasterskich. Nierzadko rozniecaniu ognia towarzyszyła modlitwa „Ojciec

nasz”, pozdrowienie „Niech będzie pochwalony Jezus Chrystus” lub czynienie znaku krzyża, co stanowiło widoczny znak ubóstwienia żywiołu [33]. Rozpalanie ognia w nowym domu, doroczne „odnawianie ognia” czy przygotowywanie świecaka, na którym zapalano łuczywo, powiązane były ze ściśle określonym schematem postępowania; tylko dokładne przestrzeganie wymagań tradycji gwarantowało mieszkańcom dobrobyt i szczęście. Na Białorusi np. nie wygaszano ognia przed przeprowadzką do nowego domu, a troskliwie przenoszono go na nowe miejsce w garnku, w odpowiednio uformowanym pochodzie. Ogień niósł najstarszy mężczyzna w rodzinie, a za nim dopiero podążali pozostali domownicy dźwigający swój dobytek. Po przybyciu do nowego domu, niosący ogień mężczyzna obchodził najpierw z naczyniem całe wnętrze, a następnie rozpałał nowe ognisko przy użyciu przyniesionego z poprzedniej chaty żaru. Podobnie czynili młodzi, rozpoczynający wspólne życie; pan młody otrzymywał od swojego ojca żar w glinianym naczyniu, a po przybyciu do nowego domu rozpałał swoje ognisko za pomocą przyniesionych w garnku węgielków. Raz rozpalony ogień domowy nie powinien był w zasadzie nigdy wygasnąć; zabronione było u Słowian plucie w ogień, zalewanie go nieczystościami, niekiedy nawet stawanie do niego tyłem czy zwracanie w jego kierunku ostrych przedmiotów. Na płonący ogień lub łuczywo rzucono natomiast orzechy, kawałki słoniny i inne dary, które zjednać miały przychylność żywiołu w codziennym życiu rodziny [34]. Konkretnym przejawem tej tradycji był np. obrzęd zwany „żenieniem świecaka”, który miał miejsce wśród mieszkańców Białorusi zawsze pod koniec lata, gdy wieczorami zmrok zapadał szybko i konieczne było użycie sztucznego źródła światła. Przygotowując świecak do zatknięcia w nim łuczywa, gospodyni najpierw bieliła go, zdobiła kwiatami lub zielonymi liśćmi i dopiero w tak ustrojonym świecaku umieszczała płonące łuczywo, sypiąc na nie często drobne ofiary dla ognia, o których wspominałam powyżej.

Omawiając obrzędy ochronne związane z użyciem i obecnością ognia w życiu społeczności słowiańskich, należy także wspomnieć o specjalnej, odświętnej funkcji ognia pogrzebowego, pełniącego funkcję łącznika między światem doczesnym a duchowym [35], dzięki któremu zmarły mógł przejść do wieczności i spotkać się ze swymi przodkami. U Słowian spalanie ciał zmarłych na stosach było formą ich oczyszczenia przed tą najważniejszą w życiu podróżą, u kresu której część ich duszy miała stanąć przed rządzącym zaświatami bóstwem (rozpowszechniona była wśród Słowian np. wiara w Welesa, rządzącego magią władcy krainy zmarłych) [36], a część pozostawała przy matce-ziemi. W obrzędach funeralnych uczestniczyła rodzina, a przede wszystkim żona zmarłego, która niekiedy decydowała się na odejście w zaświaty wraz ze swoim mężem [37] i płonęła wraz z nim na stosie, albo spalano tylko jej martwe już ciało [38]. Na stosie pogrzebowym wraz z ciałem zmarłego palono także liczne przedmioty codziennego użytku (narzędzia, broń, pieniądze czy biżuterię) mogące przydać się w zaświatach – gwarantowało to spokój i niezależność w przyszłym życiu. Warto też przypomnieć, że tylko żar ognia był w stanie bezpiecznie przeprowadzić zmarłego do świata duchowego oraz osłabić ewentualne, złe oddziaływanie ducha na żywych i sprawić, by nie powrócił on na ziemię pod postacią szkodzącej ludziom istoty, np. wampira [39].

Woda. Żywioł wody, mimo swej oczywistej powagi i znaczenia dla rozwoju i trwania społeczności ludzkich, posiada zdecydowanie mniejsze znaczenie w kulcie oraz

wierzeniach słowiańskich [40] niż opisany powyżej żywioł ognia. W życiu codziennym natomiast, woda obecna jest niemal wszędzie: od prostych czynności domowych po praktyki magiczne. Niemniej jednak, podczas gdy ogień kojarzony jest głównie z boską mocą i przeważnie pozytywnym oddziaływaniem na codzienność człowieka, konotacja wody jest zgoła odmienna i już nie tak oczywista. W tradycji słowiańskiej jest bowiem woda żywiołem odżywczym, oczyszczającym i warunkującym urodzaj, lecz równocześnie niezwykle kapryśnym i nieprzewidywalnym. W pogańskiej tradycji wielu słowiańskich ludów w wodach jezior, rzek i na bagnach (zwanych też martwymi wodami) miały swą siedzibę demoniczne, złośliwe i niebezpieczne istoty, woda bezpowrotnie zabierała też życie podczas powodzi, ulewnych deszczy, a jeśli była wodą cudowną, tzw. żywą (obecną w wielu podaniach i baśniach słowiańskich [41]), zdobycie jej wiązało się z pokonaniem niezwykle trudnej drogi. Żywej wody należało zaczerpnąć nie tylko w szczególnym miejscu, lecz często także w konkretnej porze dnia czy nocy. Niekiedy wskazana była wręcz zuchwała kradzież żywej wody, co nadawało jej szczególnie wielkiej mocy uzdrawiającej, wymagając jednakże od pragnącego ją zdobyć człowieka nadludzkiej nieraz wytrwałości, sprytu i posiadania określonych cech charakteru [42]. Wody zatem częściej obawiano się niż darzono pełnym, jak ogień, zaufaniem; z tego też względu warto przyjrzeć się obrzędom, tradycjom i wierzeniom związanym z jej obecnością i rolą, jaką pełniła w życiu Słowian.

Zimna, czysta, pobrana wprost z rzeki woda była w tradycji słowiańskiej bardzo cenna: zapewniała zdrowie, płodność i dobrobyt. W tradycji wschodniej Polski np. świeżą wodą skrapiano kurze gniazda, a także zboże przed rozpoczęciem żniw w celu zapewnienia gospodarzom dobrych zbiorów. Gdy na wiosnę dziewczyna zobaczyła pierwszą jaskółkę, powinna była szybko umyć twarz w zimnej wodzie, co zapewniało szczęście oraz chroniło skórę przed pojawieniem się niechcianych piegów [43]. W tradycji pogańskiej korzystali też Słowianie z dobrodziejstw tzw. świętych źródeł (bijących najczęściej w świętych gajach). Woda ze świętych źródeł posiadała niezwykle właściwości odżywcze i ochronne, bliskie tym przypisywanym przez tradycję chrześcijańską wodzie święconej, zwłaszcza w Wielką Sobotę. Wodę tę przechowywano w domach jako silny środek apotropaiczny, często umieszczając w buteleczce węgielki zabrane z kościoła po poświęceniu ognia. Święconą wodą kropiono w ciągu roku np. zgromadzone na strychu siano, by chronić dom przed pożarem [44], a skropienie nią pomieszczeń domu, domowników i żywego inwentarza w Wielką Niedzielę zapewniało, wg tradycji, szczęście i zdrowie na cały rok.

Woda stanowiła również podstawę wielu tradycji wróżebnych i funeralnych, głównie ze względu na uznawane wśród Słowian powiązanie żywiołu ze światem tajemnym i nadnaturalnym. W tradycji północno-wschodniej Rusi praktykowane było wróżenie przyszłości z wizji, które objawiały się kobietom i dziewczętom wskutek długiego wpatrywania się w zanurzony w szklance z wodą pierścień lub monetę. Podobnie czyniły kobiety mazurskie, które o północy przed dniem św. Jana wpatrywały się uporczywie w wypełnione wodą przezroczyste naczynie, w nadziei, że zobaczą tam przyszłego ukochanego [45]. Oryginalny obrzęd wróżebny odnotowano wśród młodych Ormianek i Greczynek, zamieszkujących rejon Kaukazu: do wróżebnego wiadra wlewały niewielką ilość wody, a następnie wrzucały do niego zioła, kwiaty oraz inne drobne przedmioty, dodawane przez pragnących poznać swój przyszły los

mieszkańców okolicy. Wiadro następnie zanoszono do cerkwi, ustawiano przed świętym obrazem, a w dzień Wniebowstąpienia dokładano do niego innych jeszcze ziół. Po zakończeniu mszy ksiądz poświęcał wiadro, a dziewczęta zabierały je do domu, gdzie jedna z nich, mając zasłoniętą twarz, wyciągała po kolei przedmioty z wiadra, a śpiewane wówczas przez pozostałe dziewczęta pieśni wróżyły przyszłość właścicielom zatopionych w wodzie rzeczy. W opisanym powyżej obrzędzie woda symbolizowała zatem przede wszystkim zmienność i nieoczekiwane koleje losu, których nie sposób przewidzieć tak, jak kolejności, w jakiej wróżąca wyciągała przedmioty z wróżebnego wiadra [46].

Słowianie, jak wiele innych ludów, wierzyli w życie pozagrobowe oraz w zaświaty, w których przebywali zmarli przodkowie. Wędrując do innego świata (Nawii czy Wyraju), dusza ludzka musiała przedostać się przez wodę, ponieważ „wierzą, że gdzieś na krańcach świata płynie rzeka, przez którą dusze zmarłych bądź są przewożone na łódkach, bądź też muszą przejść po kładkach lub po moście. Dlatego to po czyjejś śmierci przerzucano gdziekolwiek przez wodę kładkę. Powrót do domu utrudniano: wynoszono ciało z domu nie przez drzwi, lecz przez okno lub przez rozebrany dach. Grzebano za wodą” [47]. Na Białorusi panował dodatkowo zwyczaj wycinania na przerzucanej przez wodę, drewnianej „kładce zaduszej” kształtu ludzkiej stopy tak, by każdy przekraczający ją wiedział, że należy w tym momencie wspomnieć duszę zmarłego [48]. Woda symbolizowała zatem granicę między dwoma światami, światem żywych i umarłych, a przekroczenie jej równało się przejściu do innej rzeczywistości.

Bliskim, choć jednocześnie odległym i niebezpiecznym światem był dla Słowian świat nadnaturalnych, wodnych bytów, takich jak wodniki (zwane też utopcami, topielcami czy topnikami), rusałki i inne istoty. Według wierzeń licznych społeczności, w szczególności zaś Czechów, Słowaków, Łużyczan i Białorusinów, zamieszkiwały one rzeki, jeziora, bagna, stanowiąc konkretne zagrożenie dla tych, którzy nieostrożnie zakłócili ich spokój, zapuszczając się na wodniste czy podmokłe tereny. Wodne demony powstawały z dusz ludzi zmarłych tragiczną śmiercią przez utonięcie lub utopienie oraz niechrzczonych czy przeklętych przez matki dzieci [49], były zatem, według tradycji, dość powszechnie spotykane także w pobliżu ludzkich siedzib. Szczególnie niebezpieczne i złośliwe były wodniki. Zmiennokształtne i zwinne, zamieszkiwały wedle tradycji głównie podmokłe jary, obniżenia wód, miejsca, gdzie tworzyły się wiry i gdzie łatwo mogły wciągać pod wodę ludzi i zwierzęta. Wodniki obniżały też niespodziewanie lub podwyższały poziom lokalnych wód, powodując znaczne szkody w uprawach. W wielu społecznościach słowiańskich praktykowano zatem składanie wodnikom ofiar w postaci zwierząt (np. koni), a podczas przeprawy łodzią nad miejscem rzekomo zamieszkanym przez wodnika mężczyźni odkrywali głowy i czynili znak krzyża (zwyczaj ten przypomina ofiary składane rzece-żywiowi w celu zapewnienia sobie bezpiecznej podróży – patrz podrozdział 3.3). Przed atakiem wodnika można było się obronić, zakładając na szyję krzyżyk, kropiąc demona wodą święconą lub zaskakując go niezwykłym pytaniem albo zagadką [50]. Równie niebezpieczne, a szczególnie dla młodych dziewcząt i chłopców, były w tradycji słowiańskiej zamieszkujące rzeki rusałki. Według wierzeń Słowian wschodnich (mieszkańców dzisiejszej Ukrainy, Białorusi) były to istoty demoniczne powstałe z dusz niewydanych za mąż dziewcząt, samobójczyń, tudzież młodych kobiet, zmarłych tragiczną śmiercią

podczas wesela czy niedługo po zamążpójściu. Szczególnie złośliwe i niebezpieczne były rusałki podczas wiosennych zaduszek w tygodniu Zielonych Świąt (zwanym też „rusalnym tygodniem” lub „rusaliami”) [51]; wtedy też dziewczęta zносиły na brzegi rzek ofiary w postaci sera, chleba czy masła, co zgodnie z powszechnym przekonaniem zapewniało im bezpieczeństwo. Ataku demonicznych istot zamieszkujących wody można było także uniknąć, przestrzegając zakazów kąpieli, obowiązujących lokalnie w konkretne dni roku, np. dzień św. Jana (24 czerwca), św. Piotra (29 czerwca), Wniebowzięcia (15 sierpnia) czy św. Rozalii (5 września) albo w określonych sytuacjach, np. tuż przed lub po burzy, w czasie kwitnienia żyta itp. [52]. Kto nie przestrzegał zwyczajowych zakazów kąpieli, nierzadko bywał atakowany przez wodniki, tonął i sam stawał się wodnym demonem.

4. Podsumowanie – wnioski

Obrzędowość, tradycje i wierzenia słowiańskie to bogate i różnorodne źródło tematów do rozważań o charakterze kulturoznawczym i etnologicznym, zwłaszcza jeśli weźmiemy pod uwagę fakt powiązania słowiańskiej duchowości z aktywnością przyrody i żywiołów natury. Nawet ograniczając analizę do ogólnego szkicu nawiązując do dwóch podstawowych żywiołów, czyli ognia i wody, otrzymujemy wieloaspektowy i oryginalny obraz tradycji ludów słowiańskich, w którym widocznie zaznaczają się nie tylko głęboka, duchowa i materialna zależność człowieka od natury, lecz także bojaźń, wdzięczność, szacunek względem żyjącego wokół świata. Analizując rozmaite przytoczone i opisane w tekście obrzędy i tradycje, można stwierdzić, że tradycja ogólnosłowiańska jawi się przez ich pryzmat jako niejednorodna, zróżnicowana, zazwyczaj w zależności od miejsca, w jakim żyje dana społeczność, i charakteru jej egzystencji. Ludy zamieszkujące tereny nadwodne wykształcają i utrzymują z pewnością więcej tradycji związanych z żywiołem wody, niż te, które zamieszkują obszary od wód oddalone. Jedynym pewnym, wspólnym mianownikiem obyczajowości i kultury słowiańskiej okazuje się zatem, w świetle przedstawionych przykładów, żywioł ognia, który jest poważany i czczony na całym obszarze Słowiańszczyzny. Niemniej jednak tak ogień, jak i woda, zajmują w słowiańskim świecie miejsce szczególne: w obu wypadkach, stoją u podstaw tradycji i obrzędowości związanej z ochroną i zapewnieniem pomyślności człowiekowi, woda jednakże posiada również wiele konotacji negatywnych, od których ogień jest niemal całkowicie wolny. W przeciwieństwie do nieprzewidywalnej, chłodnej wody, jasny i gorący ogień nie jest siedzibą wrogich człowiekowi istnień (chyba że za takie uznamy cmentarne „błędne ogniki”), a wręcz przeciwnie – w kulturze słowiańskiej stanowi ubóstwiany, żywy symbol boskiej opieki, triumfu światła i ciepła nad mrokiem i zimnem. Dzięki tej bliskości człowieka i dwóch najważniejszych żywiołów natury możliwe było względnie nieskomplikowane wprowadzenie do pogańskiego świata Słowian symboli chrześcijańskich, opartych na podstawowych cechach ognia i wody oraz przekształcenie obrzędów pogańskich w podobne, lecz o wymowie chrześcijańskiej (np. obmycie wodą chrzcielną z grzechu pierworodnego, święcenie ognia i wody, symbol wielkanocnego Paschału jako zwycięstwa światłości nad ciemnością itp.). Nie oznacza to oczywiście, że przyjęcie chrześcijaństwa na terenach słowiańskich odbyło się bez przeszkód; warto jednak pa-

miętać, że to właśnie mocne zakorzenie tradycyjnej, związanej z rytmem natury obrzędowości sprawiło, że w celu zaszczepienia wśród Słowian nowej wiary użyto symboliki, treści i obrazów, które ludzie znali i akceptowali już od najdawniejszych czasów. Ogień i woda towarzyszyły bowiem człowiekowi od początku i towarzyszą do dziś, a ich podstawowe funkcje oraz główne znaczenia symboliczne nie uległy zmianom: ogień nadal symbolizuje bezpieczeństwo, ciepło i opiekę sił wyższych, a woda uzdrowienie, oczyszczenie i życie. Należy jednak podkreślić, że pomimo pozornie prostej symboliki tych dwóch żywiołów badanie sensu, genezy i funkcji obrzędów opartych na ich obecności lub użyciu nadal stanowi konkretne wyzwanie dla każdego miłośnika słowiańszczyzny.

Literatura:

1. Lurker M., *Przesłanie symboli w mitach, kulturach i religiach*, Wydawnictwo Aleteia, Warszawa 2011, s. 29-31.
2. Kopaliński W., *Słownik symboli*, Oficyna Wydawnicza RYTM, Warszawa 2017, s. 394-395.
3. Hensel W., *Kultura Słowian w wiekach od VI do X*, Światowid 30, 1969, s. 161-162.
4. Arystoteles, *Fizyka*, tłum. Leśniak K., [w:] *Dzieła wszystkie*, t. 2, Warszawa 1990, 192 b 21 i in.
5. Duma T., *Natura miarą sensu kultury*, Zeszyty Naukowe KUL 57, 2015, nr 1 (229), s. 35-49.
6. Pełka L.J., *Polska demonologia ludowa*, Warszawa 1987, s. 18.
7. Brückner A., *Mitologia Słowian*, wersja elektroniczna Masterlab, Fundacja Nowoczesna Polska, domena publiczna, 09.04.2019.
8. Tempłowicz A., *Panteon słowiański w świetle etymologii. Perun – Weles – Swaróg i bóstwa pokrewne*, Kwartalnik Językoznawczy, 1 (5), 2011, s. 70-88.
9. Gieysztor A., *Mitologia Słowian*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2006, s. 104.
10. Ibid., s. 269.
11. Biegeleisen H., *Lecznictwo ludu polskiego*, Wydawnictwo Polskiej Akademii Umiejętności, Kraków 1929, s. 22.
12. Siemion K., *Woda cudowna i woda zwyczajna*, Konteksty. Polska Sztuka Ludowa, 2002, s. 172-187.
13. Moszyński K., *Kultura ludowa Słowian, cz. II, Kultura duchowa*, Graf_ika, Warszawa 2010, s. 509.
14. Ibid., s. 203.
15. Ibid., s. 511.
16. Libera Z., *Semiotyka barw w polskiej kulturze ludowej i w innych kulturach słowiańskich*, Etnografia Polska, t. XXXI, z. 1, 1987, s. 115-137.
17. Moszyński K., *Kultura ludowa Słowian, cz. II, Kultura duchowa*, Wyd. Graf_ika, Warszawa 2010, s. 313.
18. Ibid., s. 314.
19. Gulak P., *Odradzanie się kultury słowiańskiej w Polsce*, Wyd. E-bookowo, Będzin 2012, s. 46.

20. Moszyński K., *Kultura ludowa Słowian*, cz. II, *Kultura duchowa*, Wyd. Graf_ika, Warszawa 2010, s. 311.
21. Gieysztor A., *Mitologia Słowian*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2006, s. 258.
22. Kowalski P., *Woda żywa. Opowieść o wodzie, zdrowiu, higienie i dietetyce*, Ossolineum, Wrocław 2002, s. 168-202.
23. Majer-Baranowska U., *Deszcz i jego zapładniająca funkcja*, „Akcent”, nr 4, 1986.
24. Masłowska E., *Pierwiastek żeński w antropokosmicznym zespole płodności: woda – ziemia – księżyc – kobieta (w polskiej kulturze ludowej)*, *Kultura i Społeczeństwo*, nr 2, 2014, s. 41.
25. Moszyński K., *Kultura ludowa Słowian*, cz. II, *Kultura duchowa*, Wyd. Graf_ika, Warszawa 2010, s. 512.
26. *Ibid.*, s. 277.
27. Gruchoła M., *Zwyczaj, obrzędy i wierzenia związane z narodzinami i wychowaniem dziecka. Studium na podstawie wsi Białobrzegi w województwie lubelskim*, *Rozprawy Społeczne*, 3 (IX), 2015, s. 29-37.
28. Urbańczyk S., *Dawni Słowianie wiara i kult*, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Warszawa 1991, s. 50.
29. Szadura J., *Ogień*, [w:] *Słownik stereotypów i symboli ludowych*, Bartmiński J. (red.), t. I, *Kosmos*, z. 1, *Niebo, światła niebieskie, ogień, kamienie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1996, s. 264-303.
30. Moszyński K., *Kultura ludowa Słowian*, cz. II, *Kultura duchowa*, Wyd. Graf_ika, Warszawa, 2010, s. 498-499.
31. Szadura J., *Ludowe formuły powitania i pożegnania ognia jako akty komunikacyjno-kulturowe*, *Język a kultura* t. 13, [w:] *Językowy obraz świata i kultura*, Anusiewicz J., Dąbrowska A. (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2000, s. 333-342.
32. Moszyński K., *Kultura ludowa Słowian*, cz. II, *Kultura duchowa*, Wyd. Graf_ika, Warszawa, 2010, s. 500-501.
33. *Ibid.*, s. 503.
34. Rzepnikowska I., *Semantyka i funkcje żywiołu ognia w bajce ludowej i legendzie*, *Przeгляд Rusycystyczny*, nr 1 (165), 2019, s. 43.
35. Brückner A., *Mitologia Słowian*, wersja elektroniczna Masterlab, Fundacja Nowoczesna Polska, domena publiczna, 09.04.2019.
36. *Pogrzeb po słowiańsku*, <https://www.slawoslaw.pl/pogrzeb-po-slowiansku-palenie-i-grzebanie> (08.04.2019).
37. Świerżbiński R., *Wiara Słowian z obrzędów, klechd, pieśni ludu i guseł*, kronik i mowy słowiańskiej, *wskrzyszona*, Warszawa 1880, s. 24.
38. Moszyński K., *Kultura ludowa Słowian*, cz. II, *Kultura duchowa*, Wyd. Graf_ika, Warszawa 2010, s. 665.
39. *Ibid.*, s. 509.
40. Zmorski R., *Sobotnia Góra*, [w:] *Baśnie Polskie*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Łódź 1988, s. 65.

41. Majer-Baranowska U., *Żywa woda*, [w:] Bartmiński J. (red.), *Słownik stereotypów i symboli ludowych*, t. I, *Kosmos*, z. 2, *Ziemia, woda, podziemie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1999, s. 235.
42. Bartmiński J. (red.), *Słownik stereotypów i symboli ludowych*, t. 1, *Kosmos*, Lublin 1999, s. 176.
43. Siemion K., *Woda cudowna i woda zwyczajna*, *Konteksty. Polska Sztuka Ludowa*, 2002, s. 172-187.
44. Moszyński K., *Kultura ludowa Słowian*, cz. II, *Kultura duchowa*, Wyd. Graf_ika, Warszawa 2010, s. 375.
45. *Ibid.*, s. 389.
46. Urbańczyk S., *Dawni Słowianie wiara i kult*, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Warszawa 1991, s. 64.
47. Moszyński K., *Kultura ludowa Słowian*, cz. II, *Kultura duchowa*, Wyd. Graf_ika, Warszawa 2010, s. 603.
48. *Ibid.*, s. 686.
49. Baranowski B., *W kręgu upiorów i wilkołaków*, Wydawnictwo Łódzkie, Łódź 1981, s. 90-93.
50. Moszyński K., *Kultura ludowa Słowian*, cz. II, *Kultura duchowa*, Wyd. Graf_ika, Warszawa 2010, s. 685.
51. Baranowski B., *W kręgu upiorów i wilkołaków*, Wydawnictwo Łódzkie, Łódź 1981, s. 86.

Moc żywiołów. Funkcja i symbolika ognia i wody w obrzędach ochronnych słowiańskiej kultury ludowej – zarys problematyki

Streszczenie

Materiał przedstawiony w publikacji stanowi część badań prowadzonych w ramach analiz funkcji symbolicznej i praktycznej obrzędów opartych na zastosowaniu ognia i wody lub odprawianych w obecności tych żywiołów w kulturze słowiańskiej. W treści zestawiono najważniejsze aspekty wykorzystania ognia i wody w obrzędach ludowych z obszarów kultury słowiańskiej, związanych ze sferą uzdrawiania oraz zapewnienia ochrony i pomyślności człowiekowi. Ze względu na znaczne zróżnicowanie materiału badawczego, nie dokonano wyboru danych w kluczu geograficznym, typowo historycznym czy antropologicznym, lecz przedstawiono je przeglądowo, stosując kryterium oryginalności i użyteczności do celu ukazania licznych funkcji praktycznych oraz symbolicznych ww. obrzędowości w ogólnie ujętej, słowiańskiej kulturze ludowej. Do przeprowadzenia analizy danych i sformułowania wniosków zastosowano metodę filologiczną analizy dostępnych źródeł pisanych i opracowań oraz metodę porównawczą. W wyniku przeprowadzonych analiz uzyskano potwierdzenie założonej tezy o wyjątkowym znaczeniu żywiołów ognia i wody w duchowej kulturze słowiańskiej, głębokim zakorzenieniu ich bogatej interpretacji symbolicznej w tradycji oraz celowości prowadzenia dalszych badań w tej dziedzinie. Publikacja może znaleźć praktyczne zastosowanie w badaniach kulturoznawczych dotyczących tradycji słowiańskiej, badaniach semiologicznych oraz w badaniach historycznych, z uwzględnieniem analizy dziedzictwa kulturowego.

Słowa kluczowe: ogień, woda, obrzędy, kultura, słowiańska

The power of the elements. The function and symbolism of fire and water in the protective rites of Slavic folk culture – an outline of the problem

Abstract

The content presented in this publication is the part of the research carried out within analysis of the symbolic and practical function of rites based on the use of fire and water or performed in the presence of these elements in Slavic culture. The article lists the most important aspects of the use of fire and water in folk ceremonies from the areas of Slavic culture, related to the sphere of healing and ensuring protection and prosperity for a man. Due to the significant variation of the research material, the data were not selected in a geographical key, typically historical or anthropological, but they were reviewed by using the criterion of originality and usefulness to show the numerous practical and symbolic functions of the rites in Slavic folk culture. The philological method of analysis of available written sources and studies as well as the comparative method were used to analyze the data and formulate the conclusions. As a result of the analysis, the thesis about the unique importance of the elements of fire and water in spiritual Slavic culture, deep rooted in their rich symbolic interpretation in the tradition and purposefulness of the further research in that field were confirmed. The publication may find some practical application in cultural studies on Slavic traditions, semiological research and in historical research including the analysis of cultural heritage.

Keywords: fire, water, rites, culture, Slavic

Interdyscyplinarość zespołu badaczy w projektach „oral history kobiet”. Jak wypracować modus operandi?

„Wydaje mi się, że wszyscy mamy kłopoty z pamięcią.
Znalazłem takie zdanie u. Wałłama Szałłamowa,
że pamięć, podobnie jak śmierć, równa wszystkim i wszystko.
Człowiek nieżywy jest ofiarą śmierci, a my, żyjący,
ofiarami pamięci. Jak to rozumiem?
Występowałem kiedyś w telewizji z kolegą.
I nagle zaczął on opowiadać o zdarzeniu,
w którym – jak twierdził – brał udział.
Zbaraniałem. Przecież to była moja historia.
Wydarzyła się w latach 90., opowiedziałem mu ją,
byłem pod jej wrażeniem.
Ale on w niej nie uczestniczył”.

Wywiad z M. Szczygłem,
„Życie to słynna historia”,
[w:] Tygodnik Powszechny, s. 64-70,
10 lutego 2019 nr 6 (3631).

1. Wstęp

Punktem wyjścia do rozważenia problemu postawionego w tytule artykułu jest realizowany w interdyscyplinarnym zespole (I. Skórzyńska, A. Wachowiak, B. Jonda, C. Florentina – Dobre) od roku 2015 do 2018 projekt badawczy: „Odbudować przeszłość, aby odzyskać przyszłość. Narracje życia kobiet okresu komunizmu” („Regaining the future by rebuilding the past: Women’s narratives of life during communism”). Projekt miał charakter międzynarodowy i interdyscyplinarny i dotyczył badań historii życia kobiet w Polsce, byłej NRD oraz Rumunii w okresie od 1945 do 1989 roku (I. Skórzyńska, A. Wachowiak, B. Jonda, C.-F. Dobre, „Regaining the future by rebuilding the past: Women’s narratives of life during communism”, National Science Center (Poland), „Harmony” Programme, nb. UMO-2013/10/MHS3/00482 (2014-2018)).

Tatiana Czarska [1] zadaje pytanie o referencyjność takich historii, autobiografii oraz narracji życia, w kontekście tego, czy stanowią one konstrukcję, czy odbicie rzeczywistości. Czy jest to autobiografia, jak nazywają takie konstrukcje filolodzy, czy też bardziej autonarracja, która to nazwa jest częściej stosowana przez socjologów na określenie metody dokumentów biograficznych. Socjologowie nazywają takie konstrukcje wywiadami swobodnymi lub narracyjnymi, posiadającymi lub nie listę luźnych pytań, dyspozycji do wywiadu.

¹ annawach2222@gmail.com, anna_wachowiak@sggw.pl, WNS, SGGW w Warszawie.

Fritz Schutze używa określenia trajektorii biograficznej, pojęcia odnoszącego się do takiego ujmowania własnych losów, w których zauważa się istnienie pewnych momentów szczególnie ważnych, przełomowych, w tym sensie, że obiektywne konsekwencje zaistniałych wówczas wydarzeń na stosunkowo długo wyznaczyły dalsze losy podmiotu autonarracji” [1].

Z kolei pisarka Manuela Gretkowska pisze, że autonarracja jest powrotem do samego siebie, lecz w postaci przefiltrowanej odniesieniami do wszystkiego, co zewnątrz” [1].

Na gruncie filologii „autobiografika stanowi wyeksponowanie aktu pisania biografii, konstytuującej osobowość osoby piszącej. W autobiografiach autorka niejako stwarza sama siebie, konstruuje swoją tożsamość. Uprawiane w prywatnych przestrzeniach (...) autobiografie przez dłuższy czas były głównym forum kobiecego piarstwa”.

Z kolei w narracjach osobistych – to termin przyjęty przez T. Czerską, zawierają się zarówno pamiętniki, autobiografie, zapiski, jak i dzienniki.

Pisząc historię społeczną życia kobiet w trzech krajach, jak w naszym przypadku, zbierając narracje, mamy do dyspozycji kilka kontekstów metodologicznych, które odmiennie sytuują komunikację i relacje badacz – osoba badana.

Dylematy te dobrze oddaje namysł, kim jest w takim razie interwiewee (osoba, z którą przeprowadzamy wywiad, czy też – rozmawiamy).

2. Interwiewee, czyli kto?

„Termin „informer” zapożyczony został przez oral history z socjologii jakościowej Floriana Znanieckiego i Williama Thomasa. Pamiętać jednak trzeba, że usytuowano go w innych, niż w tej socjologii kontekstach. Przede wszystkim – w kontekście historycznym, bo przestrzeń badana w oral history była i jest tylko i wyłącznie rzeczywistością przeszłą (inaczej niż w badaniach F. Znanieckiego (przyj. A.W.). Po drugie – metoda Znanieckiego i Thomasa wywodziła się ze swoistej wizji ontologicznej (...)” [2]. Kim jest zatem informer w oral history? – czy przede wszystkim nośnikiem, przekaźnikiem informacji, kimś, kto odbija w swojej wypowiedzi rzeczywistość, czy też jest jej konstruktorem. Pytania te sprawiają, że jest on bardziej lub mniej wiarygodnym źródłem wiedzy dla historyka i jest, tak jak każde źródło historyczne, poddawany krytyce. „Badacza interesuje jak najczystszy przekaz, zatem w trakcie wywiadu robi wszystko, żeby najpierw poznać a potem kontrolować potencjalne i występujące zakłócenia, takie jak: środowisko zewnętrzne, obecność innych osób, różne emocje, nastrój czy osobowość informatora (...). Najważniejszym zakłóceniem przekazu informatora dla celów historycznych jest ułomność ludzkiej pamięci. Usłyszeć od informatora słowa: „Nie pamiętam” nie wydaje się być najgorszym, co może spotkać historyka. Sytuacja komplikuje się, jeśli informer pewnie i śmiało przeinacza fakty, dobiera je według swojej oceny. To wymaga czujności, jeżeli badacz chce dotrzeć do Prawdy. Z zarzutami, że ludzka pamięć – kaleka i subiektywna, nie jest wiarygodnym źródłem informacji o faktach historycznych jakoś sobie wczesna oral history poradziła” [2]. Z czasem doszło do bardzo ważnego przeniesienia punktu ciężkości w historiografii oral history – z czasu i jego upływu oraz pytania o odbicie

będkonstrukcje rzeczywistości, na emocje, które pośrednio dały odpowiedź na ten problem. Okazuje się, że „zapominanie to nie efekt oddalenia czasowego od danego zdarzenia – decydujące w procesie zapamiętywania i zapominania są emocje związane z tym, czego osoba była uczestnikiem lub świadkiem. W ten sposób na gruncie oral history doszło do bardzo ważnego przeniesienia punktu ciężkości historiografii – z czasu i jego upływu, na emocje. Niemniej emocje, tak zresztą, jak i czas, stanowią zakłócenia, szумы, które przeszkadzają usłyszeć z ust informatora to, co doprowadzi badacza do prawdziwej wiedzy” [2].

D. Kałwa pisze, że w badaniach oral history konieczne jest zastosowanie perspektywy interdyscyplinarnej. Proponuje ona przeformułowanie celów badawczych, odejście od pytania, jak było naprawdę, na rzecz kwestii związanych z funkcjonowaniem pamięci o przeszłości.

Celem więc staje się odpowiedź na pytanie, jak i dlaczego przeszłość jest pamiętana [2].

Obecnie częstym źródłem problemów, wynikającym właśnie z interdyscyplinarności, obok wskazanych powyżej, które wcale nie muszą być największym zmartwieniem badacza, (badanie ze współczynnikiem humanistycznym, jak chciał Znaniecki), może okazać się sposób zbierania materiałów w trakcie badania, z czym w niebagatelny sposób wiązać się może dyscyplina, którą badacz reprezentuje.

W naszym projekcie (I. Skórzyńska, A. Wachowiak, B. Jonda, C.-F. Dobre, „Regaining the future by rebuilding the past: Women’s narratives of life during communism”, National Science Center (Poland), „Harmony” Programme, nb. UMO-2013/10/MHS3/00482 [2014-2017]), również pojawiły się kontrowersje i dyskusje, wynikające z rozbieżnych wytycznych metodologicznych, w jakie wyposażone są badaczki reprezentujące różne dyscypliny humanistyki, co implikuje odmienne sposoby komunikacji z badanymi w trakcie prowadzenia badań. Kontrowersje te pojawiły się już na samym wstępie, ujawniając się w dylematach, jak nazwać osobę badaną, czy respondentką, czy świadkinią, czy narratorką, co nie miało waloru jedynie sporu semantycznego, lecz jak najbardziej wymiar pragmatyczny.

Ważne jest tutaj odejście od historycznej ortodoksji i założenia, że możliwym jest opisanie obiektywnej, historycznej prawdy. „Nowa historiografia zajmuje się nie tyle sposobem poznawania, ile doświadczania historii. Jak uważa E. Domańska, to feministki zaproponowały dekonstrukcję historii, jako nie his – story, lecz her-story. Zadaniem historii kobiet jest więc uczynienie ich widzialnymi jako aktorek. Relacja wobec przeszłości staje się sprywatyzowana, stąd eksponowanie antropologicznego wymiaru narracji. Jednocześnie staje się ona własnością indywidualnego badacza, a nie przedmiotu całej dyscypliny. Dodatkową wskazówką może być sugestia, aby w ramach socjologii retrospekcji, czyli pamięci zbiorowej oraz wykorzystania możliwości oferowanych przez warsztat socjologiczny, koniecznie spełnić wymóg znajomości odpowiedniego kontekstu historycznego [3].

Pojęcie pamięci dotyczy tego wszystkiego, co znajdowało się poza obszarem historii w tradycyjnym rozumieniu, jak i do niedawna socjologii. „Dzięki analizie narracji osobistych o charakterze wspomnieniowym można zobaczyć żywy obraz przeszłości, a nie abstrakt wyłaniający się z dyskursu naukowego” [3].

Zatem-jaka metodologia zbierania danych, rozumiana jako sposób komunikowania się z badanym – jest najwłaściwsza w wywiadach narracyjnych? Jak się wydaje, za-

leży to w dużej mierze od tego, w jakim reżimie metodologicznym zinternalizowany został badacz, co wiąże się z dyscypliną, stawiającą mu określone rygory.

3. Interdyscyplinarość zespołu badaczy w projektach oral history, jak wypracować modus operandi ?

Decydując się na wywiady narracyjne jako technikę zbierania danych, miałyśmy do dyspozycji z jednej strony ortodoksyjną, socjologiczną tradycję badań ukierunkowanych na zbieranie informacji, gdzie niemal przezroczyści i na ogół milczący jest badacz (jego dopuszczalną aktywność w badaniu szacuje się na maksymalnie 50-11%) [4] i zmierzamy wówczas najkrótszą drogą do zdobycia informacji. A z drugiej, miękką tradycję spod znaku dialogic performance, gdzie „badanie doświadczenia ludzkiego” dokonuje się, jak zauważa Kurkowska-Budzan, „w próbie przekazu (czyli procesie nadawania sensu przeżyciom – budowania tożsamości), poprzez opowieść (czyli w formie językowej) współtworzonej w dialogu z badaczem” [2]. Czy zatem podmiotowość rozmówcy jako świadka lepiej jest ustanawiać, niż nadawać? Historyk bez wahania odpowie na to pytanie, że jest rzeczą oczywistą, iż ustanawiać, jednak dla socjologa taka odpowiedź oczywista nie jest, częściej ją bowiem nadaje, w wyniku listy pytań.

„Dla historyka trafniej jest odwołać się do jak najbardziej performatywnych form wywiadu, aby uniknąć sytuacji, jak to ujmują Fontana i Frey, rozglądania się „za lepszą sokowirówką (technikami)”, by wycisnąć więcej soku (odpowiedzi) z pomarańczy (człowieka-respondenta)” [6].

Optując za nieortodoksyjną techniką prowadzenia wywiadu, skłoniłyśmy się z jednej strony ku tradycji badawczej spod znaku „nowej etnografii”, gdzie „(...) coraz powszechniejsze staje się umieszczanie rozmówcy w relacji, tworzenie z dynamiki interakcji i negocjacji między rozmówcą a narratorem w części tego, o czym świadczy narracja świadka” [6, 7].

Nasz projekt „Odbudować przeszłość, aby uzyskać przyszłość. Narracje kobiet o życiu w czasie komunizmu”, był sięganiem po historie zwyczajnych kobiet, (z Polski, byłej NRD oraz Rumuni), które dotąd rzadko lub wcale nie miały głosu (choć wywiady C. Florentiny – Dobrze to wywiady także z bardziej straumatyzowanymi świadkami historii, podobnie w przypadku B. Jondy, pojawiły się tam także straumatyzowane narratorki, a więc nie tylko tak historie tak zwanych zwyczajnych kobiet). Te ostatnie znamy przede wszystkim jako zbiorowe bohaterki drugiego planu, choć także przecież jako nasze matki, babki, sąsiadki i przyjaciółki. Zatem jest to historia społeczna mająca charakter historii ratowniczej. *Ruch historii mówionej i jej funkcja ratownicza obiecuje, jak zauważa Piotr Filipkowski, [8] upodmiotowienie świadka w dwojakim sensie tego słowa. Raz jako ofiary przeszłości i powtórnie jako ofiary historii. W przypadku naszych rozmówczyń kwestia tak rozumianej podwójnej ofiary nie jest w każdym przypadku jednak oczywista. Kryterium ich wyboru nie jest bowiem ich ofiara, ale fakt, że po prostu żyły one w określonym czasie i miejscu, i w warunkach określających socjalistyczne państwo. To, czy były i czy czuły się one ofiarami, jest więc kwestią otwartą. Bardziej ewidentna jest tu ofiara „historiograficzna” – niemal całkowite pomijanie historii ich życia w dotychczasowych narracjach historycznych poświęconych komunizmowi [7].*

W trakcie wywiadów narracyjnych jest bardzo ważną rzeczą, (jak w każdym badaniach mających charakter interaktywny, mniej lub bardziej, choć tak się składa, że w tym typie badań, czyli wywiadach swobodnych – bardziej) zaufanie i szczerść. Stąd zastosowana przez nas metoda rekomendacji, czyli metoda kuli śniegowej. Było to związane z „kwestią szczerści badawczej i prawdziwości relacji nie tylko na temat życia kobiet w okresie komunizmu, ale także przebiegu każdej kolejnej rozmowy, które tę kwestię miały oświetlić. Nie jest tajemnicą, że zarówno my – badaczki, jak i nasze rozmówczynie uwikłane jesteśmy w konteksty osobiste, lokalne, historyczne, których skutki aż nadto dobrze widać w naszych rozmowach. Że choć obie strony znają cel badania, to zarazem za każdym razem od nowa określamy drogi docierania do niego. W tej sytuacji dobrze mieć uprzedni plan działania, ale także przyjąć twórczą, otwartą, empatyczną postawę wobec siebie, reagując we wzajemności na nasze i naszych narratorek potrzeby, oczekiwania, nastawienia i zachowania. Nie jest tajemnicą, że bogate w historie życia naszych narratorek, odkrywamy swoje własne” [7].

Rozwinięciem tej idei jest tutaj także podejście [9] Michael’a Frisch’a, „który w 1990 r. dzielił historię mówioną na nurt „more history” („więcej historii”) i „anti-history” (anty-historia). W podejściu „more history” miarą wartości informacji ustnych jest ich wkład w poszerzenie naszej znajomości przeszłości – dostajemy „więcej historii”, kumulujemy wiedzę. Oral history ma tu wymiar przede wszystkim epistemologiczny i z takim podejściem związane jest pojęcie „informatora” (lub „respondenta”) oraz klasyczny lub modernistyczny model uprawiania historiografii. Drugi nurt historii mówionej to ten, pisze Frisch, w którym kładzie się nacisk na sam proces tworzenia relacji ustnej od momentu nawiązania pierwszego kontaktu z rozmówcą do publikacji badań. To historia kształtowana przez imperatyw etyczny i ten wymiar jest w niej najistotniejszy. Tutaj na pierwsze miejsce wysuwają się postulaty zadośćuczynienia przez oddanie głosu wykluczonym, nieuprzywilejowanym (underprivileged), przemilczanym, zmarginalizowanym, przegrany. Świadczenie historii, których pamięć stanowiła źródło opozycyjnej wobec narzuconej przez władzę polityczną wiedzy, są centralnym pojęciem obywatelskiej historii mówionej, jaka powstała w Polsce i krajach posttotalitarnych. W tym przypadku klasyfikacja Frischa nie wydaje się być użyteczna, ponieważ mimo zbieżności terminów, które się pojawiają przy różnych opisach polskiej oral history (takich jak pamięć jako kontr-historia lub anty-historia, wykluczenie itd.) – widoczne jest tutaj pragnienie trwałego połączenia postulatu etycznego z epistemologicznym, tak by była to jednak „nauka historyczna” [9].

Inne jeszcze perspektywa, która wywołała wiele emocji w naszych zespole, to pytanie, jak interpretować, czym jest źródło wywołane. Jak pisze M. Kurkowska – Budzan, nowatorska wówczas propozycja Krystyny Kersten (wysunięta na fali odwilży), aby sięgnąć po metody socjologiczne, w związku z popularnością oral history po 1968 roku, miała inny kontekst i czas [2]. Wtedy istotne było tło polityczne i wydarzenia po drugiej stronie żelaznej kurtyny. Stąd jej propozycja, aby sięgnąć do metod socjologicznych [2]. Od tego momentu do teraz pojawiło się skokowo wiele nowych idei i rozwiązań, jak badania biograficzne mogą wyglądać.

Obecnie, na fali badań tak zwanych „postkolonialnych”, opracowano liczne historie społeczne, realizowane według różnych dyrektyw, pokazujące, jak mogą wyglądać rozmaite podejścia i działania badacza w ramach metody biograficznej.

Zwłaszcza znacząca dla socjologów jest propozycja Fritza Schutzego. „Metoda Schützego w zakresie techniki zbierania danych polega na wywiadzie narracyjnym, chociaż uprawnione jest korzystanie ze spisanej autobiografii, a także fragmentów literatury pięknej. Wywiad narracyjny powinien się składać z dwóch części: pierwszej, „swobodnej, nie zakłócannej interwencjami osoby prowadzącej wywiad narracji autobiograficznej, dotyczącej przebiegu życia narratora w całości lub w części interesującej badacza. Badacz w zasadzie ograniczyć się powinien do zadania pierwszego pytania, a właściwie prośby do badanego o opowiedzenie o swoim życiu. Drugim stadium jest rozmowa wyjaśniająca luki w narracji, w której padają pytania mające dać odpowiedzi [10].

Formalne cele narracji zostały określone jako kilka z możliwych:

- „rekonstrukcje toku zdarzeń,
- „sceniczne” cechy zdarzeń (uczestnicy, obiekty, sytuacje);
- komentarze teoretyczne (poglądy narratora na temat przyczyn i skutków opisywanych zdarzeń);
- komentarze argumentacyjne (stosunek narratora do własnej biografii);
- „konstrukcje w tle” (relacje o zdarzeniach pominiętych w głównej linii opowiadania, wplecione potem w jego tok)” [2].

Sposób zbierania materiału przez F. Schutze często bywa nazywany „metodą przystryżoną”, gdyż badacz jest tutaj prawie milczący, unika pytań naprowadzających, nie zachęca, nie wchodzi w dialog ani w interakcje. Wśród socjologów, co nie dziwi, ta właśnie metoda budzi duże zaufanie, uważana jest za najbardziej poręczną, z uwagi na przyzwyczajenia i reżim metodologiczny, w jakim kształceni są socjologowie. Problem może się pojawić wówczas, gdy rozmówca nie potrafi się wysłowić.

Jak zauważa wspomniana już autorka, [2] „zasady prowadzenia wywiadu według tej metody dają poczucie bezpieczeństwa co do spójności materiału analitycznego, ale (...) nie we wszystkich warunkach się to sprawdza. O ile łatwo jest prowadzić tego rodzaju wywiad z osobami wykształconymi, zdrowymi, o tyle w przypadku ludzi schorowanych, słabo wykształconych, jest to czasem niewykonalne. Nie każdy chce być „narratorem”. Ile razy w trakcie swoich badań terenowych usłyszałam: „Pani, a co ja mam do opowiadania! Życie było, minęło... nie ma o czym mówić”, a potem zapadała długa i krepująca cisza. Niektórzy po prostu nie potrafią się wysłowić. Częste są także takie sytuacje, w których narrator nie jest w stanie zebrać myśli i samodzielnie sięgnąć pamięcią dalej, więc prosi o pomoc w postaci szczegółowych pytań. Niejednokrotnie emocje nie pozwalają na kontynuowanie opowiadania i zrezygnowany poddaje się. Z mojego doświadczenia wynika, że mieszkańcy polskiej wsi są raczej nieufni i niechętnie rozmawiają o swoim życiu z badaczami – osobami spoza środowiska (...) po prostu boją się mówić, bo nie do końca ufają, kim naprawdę jest badacz, czy przypadkiem nie urzędnikiem państwowym. Nie są pewni, czy to, co powiedzą, nie zostanie użyte przeciwko nim. Jak powiedziała jedna z osób, z którą w końcu nie udało mi się przeprowadzić wywiadu: „A po co mi to – żeby mnie już tam w tych swoich książkach [spisach, archiwum – M.K.-B.] mieli?!”. Zawsze wtedy pojawia się alternatywa, jaką jest propozycja Alexandra von Plato, ([2] druga obok F. Schutze z wpływowych postaci w niemieckiej oral history, który zaproponował, aby na końcu wywiadu znalazło się także miejsce na dyskusję, polemikę z rozmówcą)” [5].

W naszym zespole badawczym uwagę skierowałyśmy także na propozycję włoskiego historyka Alessandro Portellego, dialogic performance.

Alessandro Portelli tłumaczył, „dlaczego takie atrybuty jak: oralność, narracyjność, subiektywność, „inna wiarygodność” pamięci i relacje między badaczem a narratorem – nie są jednak jej ułomnościami, lecz unikatowymi wartościami. Dla mnie w pracach teoretycznych i historiograficznych Portellego najważniejsza jest idea relacji i interakcji w czasie wywiadu. (...) Słowem, narrator chce przekazać nam swoje doświadczenie, którego nie sposób zmieścić w tradycyjnym dyskursie historiograficznym” [5].

Dla socjologa jednak jest to propozycja nowa i idąca pod prąd tych reżimów metodologicznych, które znajdujemy w podręcznikach skierowanych do socjologów jako obligatoryjne.

Dodatkową dyskusję w naszym zespole wokół tej właśnie propozycji wzbudził fakt, iż miałyśmy do zrealizowania w części polskiej 48 wywiadów narracyjnych. Gdyby w każdej sytuacji podejmować dialog performatywny, mogła pojawić się zasadna uwaga, iż uzyskamy zupełnie nieporównywalne, „niekompatybilne” materiały, choć z pewnością oryginalne i niepowtarzalne. Może pojawić się natomiast trudność w porównaniu zebranego materiału i wstępnej generalizacji.

W naszym przypadku chodziło nam o następujące „domeny”: dziedzictwo, kapitał, codzienność, rodzina, edukacja i praca, polityka i aktywność społeczna, kluczowe zmiany, zmiana miejsca zamieszkania – migracje, zmiana lokum, zmiana otoczenia społeczno-kulturowego, zmiana sytuacji rodzinnej – śmierć członka rodziny, pozostawanie w stanie wolnym, małżeństwo, macierzyństwo, rozwód, edukacja – wykształcenie – praca, a sprawczość państwa, a także kluczowe zmiany w życiu narratorek oraz biografie indywidualne mające doprowadzić do analizy porównawczej trajektorii losu. Ostatecznie, w miarę rozwoju sytuacji stosowałyśmy dialogic performance, łącząc go z bardziej ortodoksyjnymi sposobami pozyskiwania informacji.

4. Co posiada status źródła w oral history, dylematy na gruncie polskich badań

Oddzielnym problemem jest kwestia, jaki jest status źródła w oral history. I tutaj znowu brak jest jednoznaczności. W tradycji anglosaskiej status źródła posiada transkrypcja wywiadu, natomiast w amerykańskiej będą to źródła foniczne lub audio. Na naszym rodzimym gruncie nie ma w tej sprawie jednoznaczności. Zatem w naszym projekcie przyjęłyśmy, że jedno i drugie posiada pełnoprawny status źródła.

„Namysł nad sposobami archiwizacji danych jakościowych i refleksja na temat kształtowania kultury ich wielokrotnego wykorzystywania nie są w Europie Zachodniej i w Stanach Zjednoczonych Ameryki sprawami zupełnie nowymi. Trudno wprawdzie mówić o jakiejś okrzepłej tradycji czy jednolitej praktyce, do której moglibyśmy się wprost i bez zastrzeżeń odwołać, powołując w Polsce Archiwum Danych Jakościowych, jednak nie brak przykładów udanych inicjatyw na obu kontynentach. Warto się im uważnie przyjrzeć, by nie wyważać drzwi otwartych już wcześniej, nie bez wysiłku, i poznać najpierw cudze doświadczenia, zanim przyjdzie się uczyć na własnych błędach” [11].

5. Zakończenie

Nasze dotychczasowe doświadczenia w zespole różniły się ze względu na stosowanie badań jakościowych (wywiadów narracyjnych), a także motywy pracy z kobietami jako narratorkami [7].

„Symptomatyczne są tu doświadczenia rumuńskie, o których nasza partnerka Claudia Florentina Dobre pisze, że pierwsze wywiady zaczęła przeprowadzać w roku 2003 jako podstawa do przygotowywanej podówczas pracy doktorskiej. Wywiady dotyczyły niegdysiejszych więźniarek politycznych dających świadectwo politycznych prześladowań w Rumunii w latach pięćdziesiątych (były to więc ofiary w dosłownym znaczeniu tego słowa). Badania były podbudowane teorią i metodami oral history (*récits de vie*). Zebrane narracje były w istocie historiami życia (*life reviews*), gdyż narratorki (a także narratorzy – mężczyźni) mieli skończone 70 lat (wyjątkiem była jedna respondentka, która ukończyła 68 lat). Respondenci byli już na emeryturze, zarazem nadal angażowali się oni w podtrzymywanie na różne sposoby pamięci komunizmu” [7].

W przypadku pozostałych trzech badaczek, „każda z nas miała już za sobą również pracę metodą wywiadu. Niemniej znacznie częściej nasze wywiady były sproblematyzowane i dotyczyły m.in.: studenckiego życia teatralnego, miejsca i roli kobiet w społeczeństwie demokratycznym w kontekście instytucjonalnym czy stosunku niemieckich Serbołużyczan do ich dziedzictwa regionalnego w kontekście groźby jego utraty (w związku z rozwojem górnictwa odkrywkowego na zamieszkiwanych przez nich obszarach). Niewątpliwie nieporównanie łatwiej jest dotrzeć i rozmawiać z rozmówcami w kontekście konkretnego problemu i tematu badania, gdy nie historia życia w ogóle, ale jego wybrane aspekty są przedmiotem rozmowy” [7].

Rosnąca popularność świadka i świadectwa we współczesnych kulturach wiąże się ściśle (za Richardem Rorty’em) z „pragnieniem solidarności” i „obiektywności”. „W praktyce oznacza to, że mówiący w pierwszej osobie świadek sięga do dwojakiego rodzaju kontekstów wspierających jego dążenie do ustanowienia tożsamości (nadania sensu własnemu życiu). Po pierwsze, jest to dążenie do wypowiedzenia własnej historii w kontekście innych podobnych historii życia, a więc do ustanowienia wspólnoty doświadczeń, poprzez wspólną opowieść o nich. Po drugie, jest to staranie o uwierzytelnienie własnej opowieści w złożonym procesie jej „produkcji, krążenia i przyjęcia”, gdy jednostkowe losy członków wspólnoty stają się nie tylko udziałem, ale znajdują uznanie w losie Innego. Powyższe uwagi, odniesione do konkretnych badań historii życia kobiet okresu komunizmu, rzucają światło na szczególną funkcję jaką w badaniach tych pełnią same badaczki dzielące z narratorkami tę samą przestrzeń doświadczenia (odnajdują się w tej samej/podobnej opowieści o przeszłości). To nieoczywiste, w kontekście naszego projektu, miejsce i rola badaczek i narratorek, wskazuje na konieczny namysł nad racją, jaka stoi za takim wyborem naszego miejsca i roli” [7].

W przypadku naszych badań owo sprzymierzenie badacza z tematem badania jest silniejsze niż zwykle i podyktowane jest osobistym udziałem w konstruowaniu opowieści o życiu kobiet w warunkach socjalistycznego państwa. O tym, jaka jest ta opowieść, wspólna/różna od opowieści naszych respondentek, decyduje z jednej strony tożsamość intelektualisty, ale z drugiej także osobiste uwikłanie w badaną kulturę (doświadczenie uczestniczące).

Nasze badania pamięci kobiet okresu komunizmu oznaczały poszukiwanie takich rozwiązań w bogatej i różnorodnej tradycji prowadzenia badań jakościowych, które pozwoliłyby zarazem ujawnić nasze zaangażowanie w badany temat, jak i zachować naszą odrębność jako badaczek (tożsamość intelektualisty), co zadecydowało o wyborze formy i konwencji wywiadów.

Decydując się na wywiady narracyjne jako technikę zbierania danych, miałyśmy do dyspozycji z jednej strony ortodoksyjną tradycję badań ukierunkowanych na zbieranie informacji, gdzie niemal przezroczyści i na ogół milczący badacz (jego dopuszczalną aktywność w badaniu szacuje się na maksymalnie 5-11%) zmierza najkrótszą drogą do zdobycia informacji. A z drugiej, miękką tradycję spod znaku dialogic performance w „badaniu doświadczenia ludzkiego”.

W tej sytuacji dobrze było mieć uprzedni plan działania, ale także przyjąć twórczą, otwartą, empatyczną postawę wobec siebie, reagując wzajemnie na nasze i naszych narratorek potrzeby, oczekiwania, nastawienia i zachowania.

Literatura:

1. Czerska T., *Między autobiografią a powieścią rodzinną. Kobiecte narracje osobiste w Polsce po 1944 roku w perspektywie historyczno-kulturowej*, Szczecin 2011, s. 20.
2. Kurkowska-Budzan M., *Informator; świadek historii narrator. Kilka wątków epistemologicznych i etycznych w oral history*, Wrocławski Rocznik Historii Mówionej, nr 1, 2011, s. 14.
3. <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/nsw/article/viewFile/1656/1626>, odczyt: 13/02/19.
4. Babie E., *Badania społeczne w praktyce*, PWN, Warszawa 2004.
5. Portelli A., *The Death of Luigi Trastuli and Other Stories. Form and Meaning in Oral History*, Albany 1991, s. 63, cyt. za: Kurkowska-Budzan M., *Informator, świadek historii, narrator – kilka wątków epistemologicznych i etycznych oral history*, „Wrocławski Rocznik Historii Mówionej”, r. 1, 2011, s. 26.
6. Fontana A., Frey J.H., *Wywiad. Od neutralności do politycznego zaangażowania*, tłum. M. Skowrońska, [w:] *Metody badań jakościowych*, t. 2, red. Denzin N.K., Lincoln Y.S., Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010, s. 82.
7. Skórzyńska I., Wachowiak A., Jonda B., Dobre C.-F., *O złożonej relacji badaczek i narratorek w kontekście badań historii życia kobiet w Polsce, Rumunii i byłej NRD okresu komunizmu*, [w:] Piorunek M., *Badania biograficzne i narracyjne w perspektywie interdyscyplinarnej, Aplikacje, egzemplifikacje. Dylematy metodologiczne*, wyd. naukowe UAM, 2016, s. 45-59.
8. Filipkowski P., *Historia mówiona jako historia ratownicza. Doświadczenie, opowieść, egzystencja...*, „Teksty Drugie” 2004, nr 5, s. 33-35.
9. Frisch M., *A Shared Authority. Essays on Craft and Meaning of Oral and Public History*, Albany, New York: State University of New York Press, 1990, s. 187, cyt. za: Kurkowska-Budzan M., *Informator, świadek historii, narrator – kilka wątków epistemologicznych i etycznych oral history*. Wrocławski Rocznik Historii Mówionej Rocznik I, 2011, s. 18.
10. Blumer H., *Interakcjonizm symboliczny. Perspektywa i metoda*, Kraków 2007, Denzin N.K., *The Spaces of Postmodernism: Reading Plummer on Blumer*, „Symbolic Interaction” 2 (1990), s. 147, Denzin N.K., *Interpretive Biography*, London: Sage Publications 1989, s. 14, Marciniak M., *Metoda biograficzna: między awangardą a secesją*, [w:] *Socjologia i społeczeństwo polskie*, red. Kaźmierska K., Łódź, s. 37, Piotrowski A., *Wprowadzenie do projektu „Biografia a tożsamość narodowa”*, „Kultura i Społeczeństwo”, 4 (XXXIX), 1995, s. 5.

11. Filipkowski P., https://kb.osu.edu/dspace/bitstream/handle/1811/69539/ASK_2005_31_52.pdf;sequence=1, dostęp: 31/05/18.

Interdyscyplinarość zespołu badaczy w projektach „oral history kobiet” . Jak wypracować modus operandi?

Streszczenie

Badania nad historią społeczną, jej tworzenie, jak i wielkie zapotrzebowanie na nią, wręcz wielki boom na tym polu, mają kilka źródeł. Z jednej strony jest to przeciwwaga dla historii politycznej, która do połowy XX wieku uważana była za najważniejszą dziedzinę historiografii. Przełamanie tego paradygmatu wiązało się w dużej mierze z tak zwanymi badaniami postkolonialnymi oraz podważeniem oficjalnej polityki państw narodowych, które spowodowało ześrodkowanie uwagi na problemach i historii grup mniejszościowych oraz na zjawiska społeczne tak zwanego długiego trwania. Pisanie historii społecznej ze swej natury ma charakter interdyscyplinarny. A sposobem pozyskiwania materiału do historii społecznej są historie mówione. Istotne kontrowersje metodologiczne w interdyscyplinarnym zespole pracującym nad historią społeczną pojawiają się wcześniej, od samego początku, już w chwili, gdy zastanawiamy się, jaki status nadajemy naszemu rozmówcy. Czy jest on: informatorem, narratorem, uczestnikiem dialogu performatywnego, czy konstruuje on rzeczywistość, czy ją odtwarza? Tekst będzie ze środkowany na powyższych problemach w kontekście realizacji projektu: I. Skórzyńska, A. Wachowiak, B. Jonda, C.-F. Dobre, „Regaining the future by rebuilding the past: Women’s narratives of life during communism”, National Science Center (Poland), „Harmony” Programme, nb. UMO-2013/10/MHS3/00482 (2014-VI 2018).

Słowa kluczowe: modus operandi, interdyscyplinarość, oral history, kobiety

Teams of pundits from interdisciplinary areas – in projects of women’s oral histories. How to pave the way for *modus operandi*?

Abstract

Researches done on a social history, on its creation as well as a vast demand for it, even a big boom, it all comes from several sources. From one hand it is a counterweight to political history which, until the middle of the 20th century, was considered to be the most important field of historiography. Breaking that paradigm was largely associated with so-called „post – colonial researches” and with undermining the official policy of nation states, which led to a concentrated attention on problems, history of minorities and on a social phenomena which are known as a long duration phenomena. Writing social history is, from its definition, interdisciplinary. Also a material to a social history is obtained by collecting the spoken stories. Significant, methodological controversies present in the interdisciplinary team working on a social history, appears early, from the very beginning, almost right away, while pondering on our interlocutor’s status. Is he: an informer, a narrator or a participant in a performative dialogue? Does he construct reality or only reproduce it?

The text will be concentrated on the above mentioned problems, in the context of the project implemented by: I. Skórzyńska, A. Wachowiak, B. Jonda, C.-F. Dobre, „Regaining the future by rebuilding the past: Women’s narratives of life during communism”, National Science Center (Poland), „Harmony” Programme, nb. UMO-2013/10/MHS3/00482 (2014-VI 2018).

Keywords: *modus operandi*, interdisciplinarity, oral history, women

Podział wewnętrzny i granice starożytnej Judy na podstawie geografii historycznej i archeologii

1. Wprowadzenie

Juda jest położona na terenie dzisiejszego Izraela oraz Autonomii Palestyńskiej. To obszar, gdzie znajduje się wiele ważnych stanowisk archeologicznych oraz miejsc związanych z judaizmem i chrześcijaństwem. Judę należy rozumieć przede wszystkim jako obszar geograficzno-historyczny. Na potrzeby badań należy rozróżnić Judę tak pojmowaną od bytu politycznego, jakim było Królestwo Judy powstałe w okresie tworzenia przez Hebrajczyków zrębów swej państwowości. Przede wszystkim Królestwo obejmowało obszar większy niż omawiana tutaj kraina Judy, bardziej różnorodny kulturowo i zmienny w swoich granicach [1-4]. Artykuł stanowi próbę nakreślenia granic i charakterystyki podziałów wewnętrznych Judy bliższej rzeczywistości geohistorycznej, niżeli politycznej.

Problem przebiegu granic Judy jest o tyle frapujący, że *de facto* nie powstała rozprawa, która podsumowuje badania i zamyka dyskusję na ten temat. Należy jednak zauważyć, że została obroniona praca doktorska A. Ofera oraz opublikowane jego dwa artykuły na temat Judy, systematyzujące całą problematykę [4-7]. Aby odpowiedzieć na pytanie, jaki teren można uznać za geograficzno-historyczną Judę należy przeprowadzić analizę warstw geologicznych, następnie powiązanego z nimi ukształtowania terenu. Kolejnym krokiem musi być analiza sytuacji hydrologicznej, na którą składają się między innymi: zasięg i intensywność opadów, lokalizacja strumieni okresowych oraz źródeł. Temat hydrologii zamyka problematyka działu wodnego, który wskazuje na dualizm terenu Izraela.

Analiza geologiczna i hydrologiczna, idąc w parze z syntetyzującą wiedzą archeologiczną, podsuwa tezy, które warto w tym miejscu postawić. Granica północna Judy jest możliwa w dużej mierze do ustalenia, dzięki potokom: nahal Sorek, nahal Refa'im oraz nahal Kidron, z kolei południowa opiera się o potoki nahal Ber Sheva oraz Nahal Malhata. Jeżeli chodzi o granicę zachodnią, analiza geologiczna oraz hydrologiczna wskazuje, że bez archeologii nie jesteśmy w stanie jej ustalić. Natomiast granicę wschodnią stanowi wybrzeże Morza Martwego. Przechodząc do wewnętrznych podziałów na regiony, możemy wyróżnić cztery główne: na pierwszym miejscu należy wskazać Wzgórze Judy, które swym zasięgiem zajmują większość masywu ciągnącego się przez teren, który według mojej opinii można uznać za teren Judy. Drugim obszarem jest dolina Beer Szewy i Arad (w zasadzie Beer Szewy i Malhaty). Trzecim obszarem są tak zwane „Pagórki” Judy, choć w moim mniemaniu lepsza nazwa to Judzka Szefela [8, 9]. Czwarty obszar jest bardzo kontrowersyjny przez samo wyróżnienie go – chodzi o Pustynię Wschodnią [10-15]. Wszystkie tezy są oparte na wspomnianych wyżej analizach geologii i hydrologii wspomnianych terenów oraz informacjach dostarczonych przez archeologów.

¹ jurmacjan1991@wp.pl, Instytut Historii, Wydział Nauk Humanistycznych, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II.

2. Geologia

Analizę problematyki związanej z geologią oraz geomorfologią terenu, który chcemy uznać za teren Judy, należy rozpocząć od ustalenia, z jakich skał składa się ten teren. Pomoże nam w tym mapa *Geological Survey of Israel*, a konkretnie mapy nr 2 i 3 [16], które znajdują się na stronie internetowej izraelskiej instytucji [17]. Południe wzgórz, opadające w kierunku doliny Beer Szewy i Arad, jest zbudowane ze skał cenomanowych i turonowych, powstałych w mezozoiku [16]. Stykają się one na zachodzie z formacjami opadającymi jeszcze dalej, w głąb doliny, a pochodzącymi z kampanu i koniak w okresie górnej kredy. Na północny wschód od Beer Szewy znajduje się masyw powstały w dolnym miocenie z elementami starszymi, powstałymi w eocenie. Na północ od współczesnego miasta Beer Shewa znajduje się kierująca się na północ formacja skalna powstała w eocenie. Dolina kończy się ogromną formacją, która obejmuje obszar od zwieńczenia doliny aż po dzisiejsze Morze Martwe. Warstwy geologiczne przenikają się, dlatego trudno jest wyznaczyć wyraźną granicę między nimi. Warstwa z okresu turonu przeplata się z warstwami z koniak oraz kampanu. Niewielkie fragmenty tej formacji zostały ukształtowane w okresie mastrychtu [16, 18-25]. Większość wzgórz Judy powstała na skutek przemian geologicznych, które nastąpiły w okresie cenomanu i turonu. Na zachodzie można mówić o kilku formacjach skalnych, które dominują na pewnych obszarach. Formacje te powstały środkowym eocenie i zajmują obszar środka potencjalnej Judzkiej Szeferi, gdzie znajdują takie stanowiska archeologiczne, jak: Khirbet Goded, Maresha, Khirbet Bet Loya, Idna. Okalają ten obszar od południowego zachodu, wschodu i północy formacje powstałe w okresie dolnego eocenu. W okolicach Tel Lakisz i na północ od niego formacje są zróżnicowane, pojawiły się bowiem w wysokim eocenie oraz oligocenie. Na terenie rozdzielającym teoretyczną Judzką Szeferę od Wzgórz Judy oraz okolicy Tel Beth Shemesh występują warstwy powstałe w kampanie i paleocenie oraz wcześniejsze powstałe w mastrychcie. Teren teoretycznej w tym momencie Pustyni Judzkiej jest powiązany z formacjami znajdującymi się na wschód od warstw turońskich, leżących na terenie wzgórz. Warstwy znajdujące się na terenie pustyni pochodzą w przeważającej większości z okresu kampanu oraz koniak. Te drugie otaczają warstwy z koniak i odpychają w kierunku południowy i północny grzbietami warstwę starszą, powstałą w okresie turonu. Występuje tutaj enklawa z okresu mastrychtu [16].

Mapa przedstawiająca główne struktury geologiczne wskazuje wyraźnie, że wspomniana wyżej granica wyżyn (Judzka Szefera) oraz wzgórz jest niemal widoczna i namacalna. Fragment wschodniej granicy wzgórz jest też widoczny z uwagi na wyraźnie rysujące się pasma biegnące od Doliny Ber Szewy w kierunku Maonu. Wschodnia granica pokrywa się z dwoma pasami wzgórz. A zatem jeżeli chodzi o Wzgórz Judy, to samo ukształtowanie terenu wskazuje naturalne granice tego obszaru. W przypadku południowej granicy Wzgórz geologia i ukształtowanie terenu świadczą o płynnym przenikaniu się opadających wzgórz z terenem Doliny. Sama Dolina jest, jak widać na mapie, granicą formacji geologicznych. Wschodnia część Doliny to w zasadzie kontynuacja wspomnianej wyżej formacji geologicznej, ciągnącej się od okolic Jerozolimy aż po okolice Tel Arad, jak i miejscowości Arad z tym zastrzeżeniem, że na tym terenie większa ilość formacji powstała w turonie. Judzka Szefera nie posiada pasm wzgórz,

lecz pagórki, które utrudniają nakreślenie jednej prostej granicy zachodniej Judy, jak i samego regionu. Przenikające się granice Szefeli właściwej oraz terenu Szefeli Judzkiej są dowodem na to, że na tym etapie badań jedyną drogą do ustalenia granicy może być archeologia [8-9, 26-29]. Przejdźmy teraz do północnej granicy Judy. Co do występujących na tym obszarze skał można stwierdzić, że na ternie Wzgórz i pustyni dominuje: rogowiec, który jest skałą krzemionkową, kreda i skały wapienne, dolomity oraz margle. Dolina jest przeważnie aluwialna, a na północy występuje ogromne skupisko kredy oraz rogowca. Na wschodnich krańcach Doliny znajdują się przede wszystkim rogowiec z enklawami kredy. Judzka Szefela, a nawet szerzej, obszar całej Szefeli to w przeważającej większości teren kredowy [26].

3. Hydrologia

Główną stawianą przeze mnie tezą w zakresie hydrologii jest stwierdzenie, że północną oraz południową granicę należy oprzeć o doliny rzeczne. Kwestię granic zachodniej oraz wschodniej pozostawiam jeszcze otwartą. Juda, jak i większość Izraela, posiada dość specyficzny rodzaj strumieni i strumyków; są one miejscami okresowe, a gdzie indziej ciągłe. W terminologii na doliny strumieni używa się określenia *nahal*. Zasadniczo każdy strumień może przybrać aż trzy formy: stałego strumienia, okresowego oraz miejscami wyschniętego, a miejscami zaliczającego się do stałego. Teren Judy według działu wodnego jest faktycznie podzielony na pół na zlewisko zachodnie i wschodnie [30]. Zachodnie wpada do Morza Śródziemnego, a wschodnie do Morza Martwego. Wskazuje to wyraźnie na niemożność ustalenia granic w oparciu o dział wodny. Można jedynie założyć, że strumienie wpadające na południu do potoku *nahal Beer Shewa* od strony południowej nie są zaliczane do obszaru Judy (północne są), a do pustyni *Negew* [31-33]. Jednakże *nahal Beer Shewa* łączy się z potokiem *Nahal Malhata*, który również ma odgałęzienia idące z południa na północ i północny zachód [34]. A zatem czy te strumienie zaliczać do terenu Judy, czy jednak uznać już za część wspomnianej pustyni *Negew*? Chodzi tu szczególnie o *nahal Aroer* oraz *nahal Qitmit* [35-38]. Ostatnim strumieniem, o który opiera się południowa granica, jest *nahal Ye'elim* [39]. Na północy sytuacja jest również klarowna – granica opiera się na strumieniach *nahal Sorek*, *nahal Refa'im* oraz *nahal Kidron* (*Cedron*) [40-44]. Poza samymi strumieniami i ich dolinami w skład Judy wchodzi strumienie dopływające z południowej strony w kierunku północnym (*nahal Sorek* na odcinku po połączeniu z *nahal Refa'im* w kierunku wschodnim). Strumienie północne należy zaliczyć do terenu *Benjamina* oraz terenu, który w terminologii należałoby z punktu widzenia geografii historycznej nazwać *Jebusytia*, ponieważ jest on położony między *nahal Refa'im* i *nahal Kidron* (od południa) oraz *nahal Sorek* (od południa i zachodu). W zasadzie chodzi o teren dzisiejszej *Jerozolimy* i jej przedmieścia na wschodzie oraz północy [45]. Co do granicy zachodniej hydrologia niewiele może nam pomóc. Oczywiście istnieją ważne strumienie typu *nahal Lakhish*, *nahal Maresha*, *nahal Guvrin*, *nahal Elah*, także takie, które rozpoczynają się jeszcze na terenie Wzgórz Judy, jak choćby *nahal Guvrin*, *nahal Adorayim*, *nahal Dumma*. Powoduje to problem z uznaniem, o ile wspomniane strumienie mogą być wyznacznikiem granicy na zachodzie. Z tej racji, że biegają one w kierunku zachodnim, mogą posłużyć jedynie do podziału wewnątrz-

nego w układzie północ-południe [46-52]. To samo dotyczy strumieni położonych na wschód od Wzgórz Judy. W większości wypadków powstają one często z suchych koryt w dolinach, jeszcze na Wzgórzach, i biegną z wieloma odgałęzieniami w kierunku Morza Martwego [16, 26, 28-30]. Opady w zachodniej części są wyższe oraz mniej zróżnicowane, natomiast na wschodzie niższe, lecz granica, gdzie znajduje się teren pustynny, nie jest stała. Suma opadów na wschodzie Judy jest niższa, a teren posiada o wiele więcej zróżnicowań (o czym mowa w punkcie *Geologia*), wynikających z licznych strumieni, w większości suchych okresowo [30]. Można więc przyjąć, że hydrologicznie główny masyw Wzgórz Judy rozdziela strumienie na zachodnie i wschodnie oraz że większość strumieni, które płyną w kierunku południowym ze wzgórz, łączy się w jakiś sposób z nahal Beer Shewa i nahal Malhata, z resztą łączącym się z tym pierwszym.

4. Podział wewnętrzny

Czy można zatem ustalić podziały wewnętrzne na podstawie sieci hydrologicznej? Zasadniczo tak, uwzględniając wspomnianą wyżej geologię i ukształtowanie terenu. Teren Judy został przeze mnie podzielony na cztery części, które można pokrótce opisać na podstawie wcześniejszych obserwacji. Podział ten powstał również w oparciu o materiał archeologiczny, szczególnie finalne raporty archeologiczne z najważniejszych stanowisk. Ponadto odwołuję do dwóch najważniejszych obecnie czasopism archeologicznych, gdzie znajdują się szczegółowsze dane. Głównym źródłem będzie *Israel Antiquities Authority*, które daje dostęp do większości materiałów związanych z peryferiami Judy [53]. Cztery wspomniane krainy geograficzno-historyczne to: Wzgórze Judy; Dolina Beer Shewy i Arad, a w zasadzie Beer Shewy, Malhaty i Arad; Judzka Szefela oraz Pustynia Judzka. Poczynając od Wzgórz Judy, jej wewnętrzny podział jest oparty na linii południe-centrum, dlatego chciałbym wprowadzić do dyskusji pojęcie południowych wzgórz, wzgórz centralnych oraz północnych wzgórz. Podział ten zapewnia uwzględnienie uwarunkowania hydrologicznego, jak również historycznego z racji badań archeologicznych, ich wyników oraz umiejscowienia najważniejszych stanowisk osadniczych. Wzgórze południowe oddzielone byłyby na północy przez dolinę w okolicach Dury, która wciną się we wzgórze, rozdzielając coraz wyższe partie, które znajdują się już w części centralnej [4-7]. Na południu wzgórze wyraźnie wcinają się trzema pasmami w omawianą później Dolinę Beer Shewy [54-57]. Na zachodzie granicą jest *de facto* masyw biegnący od Sansanny po zboczach w kierunku północnym aż do miejsca, gdzie przecina je nahal Guvrin, przecinając wcześniej nahal Adorayim, nahal Duma, czy choćby nahal Rimona. Wschodnią granicę południowych wzgórz stanowi pasmo wzgórz, na którym leży Mazadot Yehud, które następnie zmienia się z prostego na przypominający literę S (na wschód od Khirbet Maon, Khirbet Karmil) i dociera do wysokości Dury – okolice Khirbet Bani Dar. Centralne wzgórze opierają więc swoją granicę południową o obszar położony mniej więcej na wysokości Khirbet Beni Dar oraz Dury na północy – jest to linia prosta, która prowadzi mniej więcej od Khirbet Abu et-Tuwein aż po Deir Sha'ar, biegnąc przez El'azar. Zachodnia granica centralnych wzgórz rysuje się od nahal Guvrin aż po początki nahal Etsiona. Na wschodzie granica biegnie półkołem przez formacje skalne od okolic Tekoi do

wspomnianego wyżej Khirbet Bani Dar. Jeżeli chodzi o wzgórza południowe, ich południowa granica jest oparta o obszar wspomniany wyżej, tj. linię prostą, która prowadzi mniej więcej od Khirbet Abu et-Tuwein aż po Deir Sha'ar, biegnąc przez El'azar. Granica północna jest zarazem granicą Wzgórz Judy i opiera się na: nahal Sorek, nahal Refa'im oraz nahal Kidron. Na zachodzie granicą jest zwieńczenie ogromnej formacji skalnej, opadającej w kierunku zachodnim, a dokładniej Tel Beth Shemesh oraz Doliny Terebintu. Na wschodzie granicą wzgórz jest nahal Kidron, a następnie wzniesienia aż po okolice Netofy. Dolina Beer Shewy jest linią podziału między Judą a północną pustynią Negew. W dolinie Beer Szewy odnajdujemy wpływ ukształtowania terenu, jak również wpływ układu strumieni. Judzka część doliny znajduje się na północ od nahal Beer Sheva oraz Nahal Malhata. Na północy dolina wcina się nizinami między trzy masywy wchodzące w głąb doliny [patrz mapa 1 i 2]. Zachodnia granica jest płynna, ale można przyjąć, że wyznacza ją wysunięta na północ od Beer Shewy nizina kierująca się ku masywowi, gdzie znajduje się Tel Halif oraz Sansanna [58]. Judzka Szefera jest terenem, który najtrudniej omówić, gdyż w zasadzie granica zachodnia i wschodnia są płynne. Opierają się one na dotychczasowych ustaleniach, jednak trudno jednoznacznie wskazać ostateczną linię granicy między terenem Wzgórz Judy a Judzką Szeferą. Przyjęta koncepcja zakłada, że Judzka Szefera zaczyna się na południu w oparciu o masyw, gdzie znajduje się Tel Halif. Wschodnia od Tel Halif kieruje się w stronę masywu, gdzie znajduje się Sansanna, a następnie Tel Beit Mirsim. Khirbet er-Rasm znajduje się już na terenie Judzkiej Szeferi. Dalej biegnie w kierunku Khirbet Tawas, a następnie przecina strumienie: nahal Adorayim, nahal Dumma, nahal Lakhish, nahal Maresha, nahal Guvrin, nahal Elah, nahal Etsiona, kierując się zboczami Wzgórz Judy ku Nahal Sorek. Zachodnia granica oparta jest na szczytach od Tel Halif przez Mareszę, Beith Guvrin, Tel Goded, Tel Azeqa, Tel Beth Shemesh [patrz mapa 1 i 2]. Pustynia Judzka jest ciekawym terenem pod względem geologicznym, ale i hydrologicznym. Na północy i w środkowej części formacje pokrywają się, a wręcz nachodzą na teren opadający Wzgórz Judy. Powoduje to na przykład, że w północnej części niemożliwe staje się wprowadzenie jednoznacznego podziału tychże wzgórz z racji scalenia się ze skałami, które występują na terenie Wzgórz Judy. Im bardziej przesuwamy się na południe, tym pagórki i doliny powstałe w poszczególnych okresach geologicznych (koniak i kampan) kierują się na południe (Arad), rozdzielając relikty z okresu turonu [patrz mapa 1 i 2]. Teren pustyni Judzkiej przecięty licznymi dolinami jest obszarem, który nie należy do silnie zaludnionych [59-61].

Po przedstawianiu tego podziału można zwrócić uwagę, że jest on odmienny, choćby w porównaniu z pracą doktorską, w której granice Judy zostały ustalone na podstawie tekstu biblijnego. Jej założenia wynikały przede wszystkim z tekstów biblijnych, szczególnie Księgi Jozuego (rozdziały 15 i 18). McKinney przedstawia interpretację opierającą się na podziale administracyjnym zawartym w Biblii Hebrajskiej [2]. W moim odczuciu granice naturalne są bardziej wiarygodnym i właściwym podziałem z tej racji, że nie są narzucone przez interpretację biblijną wynikają ze stanu środowiska naturalnego. Można także stwierdzić, że wspomniany we wprowadzeniu A. Ofer kreśli obraz w sposób równie niewłaściwy, pomijając Dolinę Beer Shewy oraz Judzką Szeferą. Jednakże jego praca dotyczyła problematyki Wzgórz, Ofer koncentrował się na Judzie jako Wzgórzach, a nie na Judzie w szerokim rozumieniu [4-7]. Niedawno

powstała praca Devera również nie rozstrzyga problemu, co pokazuje, że Juda w tym okresie jest tematem wciąż słabo opracowanym, który musi zostać poddany analizie pod kątem geologii, hydrologii, podziałów geograficznych, archeologii oraz skonfrontowany ze studiami historyczno-teologicznymi [3].

5. Podsumowanie

Artykuł podejmuje próbę ustalenia granic starożytnej Judy oraz jej wewnętrznych podziałów na gruncie następujących dziedzin naukowych: geologii, ukształtowania terenu, hydrologii oraz archeologii.

W części poświęconej geologii doszedłem do następujących wniosków: po pierwsze teren Wzgórz Judy jest najbardziej jednorodnym i łatwym do omówienia tworem geologicznym. Obszar Pustyni Judzkiej powstał na skutek przemian, jakie zaszły okresie

Część poświęcona hydrologii również przyniosła konkretne wnioski, biorąc przy tym pod uwagę badania archeologiczne. Granica północna oraz południowa są w zasadzie ustalone i można je uznać, z drobnymi wyjątkami, za właściwe naturalne granice krainy, jaką jest Juda. Jeżeli chodzi o granicę zachodnią, jej ustalenie zajmuje o wiele więcej czasu, ponieważ, tak jak wspomniałem we wstępie, materiał archeologiczny ma tu znaczenie nawet większe niż analizy przestrzeni, które były prezentowane przy okazji omawiania analiz geologicznych, jak i hydrologii. Struktura geologiczna Judzkiej Szeferi (termin, który przyjąłem jako właściwy dla obszaru na zachód od Wzgórz Judy) jest nie tak jednolita, a ilość pagórków, wąwozów oraz form ukształtowania terenu utrudnia jednoznacznie ustalenie granicy. Jednym z głównych argumentów za wyznaczeniem granicy na zachód od Khirbet Rabud, Khirbet Dura jest po części droga nr 354, biegnąca z południa na północ w kierunku Nahal Refa'im oraz stanowiska 'Ain Merjelân. Z drugiej zaś strony granicą zachodnią są ostatnie szczyty i wzniesienia położone na linii Tel Halif, Maresha, Beith Guvrin, Tel Goded, Tel Azeqa, Tel Beth Shemesh.

Postuluję także wprowadzenie czwartej części Judy, jaką jest Wschodnia Pustynia. Podobnie do Judzkiej Szeferi, teren byłby zdefiniowany jako ten położony na wschód od ostatnich wysoko położonych płaskowyżów i opadał w kierunku Morza Martwego. Ów obszar o wiele bardziej niż Judzka Szefera jest porozcinany przez wąwozy i okresowe strumienie wpadające do Morza Martwego.

Granice Judy są bez wątpienia możliwe do ustalenia. Co ważne, wyznaczone zostały zarówno jej granice zewnętrzne, jak i wewnętrzne. Pozwala to na podjęcie w przyszłości na tej podstawie na szerszych badaniach Judy jako krainy geograficzno-historycznej, która wciąż zajmuje archeologów, biblistów i historyków.

Literatura:

1. Aharoni Y., *The Northern Boundary of Judah*, „Palestine Exploration Quarterly”, nr 90, 1958, z. 1, s. 27-31, <https://doi.org/10.1179/peq.1958.90.1.27>.
2. McKinny C., *A Historical Geography of the Administrative Division of Judah (PhD dissertation)*, Bar Ilan University, Bar Ilan 2016.
3. Dever W.G., *Beyond the texts: an archaeological portrait of ancient Israel and Judah*, SBL Press, Atlanta 2017.
4. Ofer A., *The highland of Judah during the biblical period. Dissertation Thesis*, Tel Aviv University, Tel Aviv 1993.
5. Ofer A., *All the hill country of Judah: from a settlement fringe to a prosperous monarchy*, [w:] Finkelstein I., Na'aman N. (red.), *From Nomadism to Monarchy: Archaeological and Historical Aspects of Early Israel*, Biblical Archaeology Society, Washington 1994, s. 92-121.
6. Ofer A. *The Monarchic Period in the Judaean Highland: A Spatial Overview*, [w:] Mazar A., Mathias G. (red.), *Studies in the Archaeology of the Iron Age in Israel and Jordan*, Sheffield Academic Press, Sheffield 2001, s. 14-37.
7. Ofer A., *The Judean hills in the biblical period*, „Qadmoniot”, nr 115, 1998, z. 10, s. 40-52.
8. Faust A., *The Shephelah in the Iron Age: A new look on the Settlement of Judah*, „Palestine Exploration Quarterly”, nr 145, 2013, z. 3, s. 203-219, <https://doi.org/10.1016/j.jhydrol.2005.02.009>.
9. Rainey A.F., *The Biblical Shephelah of Judah*, „Bulletin of the American Schools of Oriental Research”, nr 251, 1983, z. 1, s. 1-22.
10. Danin A., *The impact of prevailing winter winds on the distribution of vegetation in the Judean Desert, Israel*, „Journal of Arid Environments”, nr 17, 1989, z. 3, s. 301-305, [https://doi.org/10.1016/S0140-1963\(18\)30883-8](https://doi.org/10.1016/S0140-1963(18)30883-8).
11. Gregory J.W., *Geological Researches in the Judean Desert*, „Palestine Exploration Quarterly”, r. 63, (1931), z. 4 s. 197-202, <https://doi.org/10.1179/peq.1931.63.4.197>.
12. Ben-Itzhak L., Gvirtzman H., *Groundwater flow along and across structural folding: an example from the Judean Desert, Israel*, „Journal of Hydrology”, nr 312, 2005, z. 1-4, s. 51-69, <https://doi.org/10.1016/j.jhydrol.2005.02.009>.
13. Neuville R., *Le Paleolithique et le Mesolithique du Desert de Judée*, „Archives de l'institut de Peleontologie Humaine Mémoire”, nr 24, 1951, s. 1-270.
14. Ben-Itzhak L.L., Gvirtzman H., *Groundwater flow along and across structural folding: an example from the Judean Desert, Israel*, „Journal of Hydrology”, nr 312, 2005, z. 1-4, s. 51-69, <https://doi.org/10.1016/j.jhydrol.2005.02.009>.
15. Cohen H., Laronne J.B., *High rates of sediment transport by flashfloods in the Southern Judean Desert, Israel*, „Hydrology Process”, nr 19, 2005, s. 1687-1702, <https://doi.org/10.1002/hyp.5630>.
16. Sneh A., Bartov Y., Weissbrod T., Rosensaft M., *Geological Map of Israel, 1:200.000* (4 sheets), Israel Geology Survey, Tel Aviv 1998, <http://www.gsi.gov.il/?Category-ID=104&ArticleID=190>, dostę 30.03.2019.
17. Geological Survey of Israel WebSite, <http://www.gsi.gov.il/eng/>, dostę 30.03.2019.

18. Bahat D., *Single-layer burial joints vs single-layer uplift joints in Eocene chalk from the Beer Sheva syncline in Israel*, „Journal of Structural Geology”, nr 21, 1999, z. 3, s. 293-303, [https://doi.org/10.1016/S0191-8141\(98\)00118-7](https://doi.org/10.1016/S0191-8141(98)00118-7).
19. Bahat D., *Jointing and fracture interactions in middle eocene chalks near beer sheva, Israel*, „Tectonophysics”, nr 136, 1987, z. 3-4, s. 299-321, [https://doi.org/10.1016/0040-1951\(87\)90031-X](https://doi.org/10.1016/0040-1951(87)90031-X).
20. Bahat D., *Joints and en échelon cracks in Middle Eocene chalks near Beer Sheva, Israel*, „Journal of Structural Geology”, nr 8, 1986, z. 2, s. 181-190, [https://doi.org/10.1016/0191-8141\(86\)90108-2](https://doi.org/10.1016/0191-8141(86)90108-2).
21. Bahat D., *Correlation between fracture surface morphology and orientation of cross-fold joints in Eocene chalks around Beer Sheva*, „Israel Tectonophysics”, nr 136, 1987, z. 3-4, s. 323-333.
22. Bahat D., *Low-angle normal faults in Lower Eocene chalks near Beer Sheva, Israel*, „Journal of Structural Geology”, nr 7, 1985, z. 5, s. 613-620, [https://doi.org/10.1016/0191-8141\(85\)90033-1](https://doi.org/10.1016/0191-8141(85)90033-1).
23. Bahat D., *Plane stress and plane strain fracture in Eocene chalks around Beer Sheva*, „Tectonophysics”, nr 196, 1991, z. 1-2, s. 61-67.
24. Eyal Y., Gross M.R., Engelder T., Becker A., *Joint development during fluctuation of the regional stress field in Southern Israel*, „Journal of Structural Geology”, nr 23, 2001, z. 2-3, s. 279-296, [https://doi.org/10.1016/S0191-8141\(00\)00096-1](https://doi.org/10.1016/S0191-8141(00)00096-1).
25. Goldbery R., *Use of grain-size frequency data to interpret the depositional environment of the Pliocene Pleshet Formation, Beer Sheva, Israel*, „Journal of Sedimentary Research”, nr 50, 1980, z. 3, s. 843-856, <https://doi.org/10.1306/212F7B08-2B24-11D7-8648000102C1865D>.
26. Sneh A., Weinberger R., *Major Geological Structures of Israel and Environs*, Geology Survey of Israel, Tel Aviv 2014, <http://www.gsi.gov.il/eng/?CategoryID=298&ArticleID=751>, dostęp 30.03.2019.
27. Burg A., Gersman R., *Hydrogeology and geochemistry of low-permeability oil-shales – Case study from HaShfela sub-basin, Israel*, „Journal of Hydrology”, nr 540, 2016, s. 1105-1121, <https://doi.org/10.1016/j.jhydrol.2016.07.026>.
28. Hirschfeld Y., *Map 108/2. Herodium, Excavations and Survey in Israel*, Zafir Y. (red.), Israel Antiquities Authority, Jerusalem 1985, http://www.antiquities.org.il/survey/new/default_en.aspx, dostęp 23.01.2013.
29. Hadas G., *Map 147. 'Ein Gedi, Excavations and Survey in Israel*, Sion O., Edelson R.E. (red.), Israel Antiquities Authority, Jerusalem 2012, http://www.antiquities.org.il/survey/new/default_en.aspx, dostęp 30.03.2019.
30. Weinberger G., Livshitz Y., Givati A., Zilberbrand M., Tal A., Weiss M., Zurieli A., *The natural water resources between the Mediterranean Sea and the Jordan River*, Hydrological Service of Israel, Jerusalem 2012, http://www.water.gov.il/Hebrew/ProfessionalInfoAndData/Data-Hidrologeime/DocLib4/water_report-mediterranean-sea-and-the-jordan.pdf.
31. Baumgarten Y., Silberklang H., *Map 136. Yattir, Excavations and Survey in Israel*, red. O. Sion, Lentchizky, Israel Antiquities Authority, Jerusalem, 1992, http://www.antiquities.org.il/survey/new/default_en.aspx, dostęp 31.12.2015.
32. Govrin Y., *Map 139. Nahal Yattir Excavations and Survey in Israel*, red. A. Sussmann, Y.Kuris, L. Lender, Israel Antiquities Authority, Jerusalem 2002, http://www.antiquities.org.il/survey/new/default_en.aspx, dostęp 9.01.2013.

33. Govrin Y., *Map 140. Qasif, Excavations and Survey in Israel*, red. Sion O., Mazor G., *Israel Antiquities Authority*, Jerusalem 2016, http://www.antiquities.org.il/survey/new/default_en.aspx, dostęp 30.03.2019.
34. Beith-Arieh I., Freud L., *Tel Malhata. A Central City in the Biblical Negev*, t. I-II, Institute of Archaeology of Tel Aviv University, Tel Aviv 2015 (Tel Aviv Publications of the Institute of Archaeology 32).
35. Eldar-Nir I., *Map 143. Khirbat `Aroer Excavations and Survey in Israel*, red. Sion O., Lanzetski Y., *Israel Antiquities Authority*, Jerusalem 2015, <http://www.antiquities.org.il/survey/new/defaulten.aspx>, dostęp 31.12.2015.
36. Beit-Arieh I., *Map 144. Tel Malhata Excavations and Survey in Israel*, red. Gal Z., Kuris Y., Lender L., *Israel Antiquities Authority*, Jerusalem 2003, <http://www.antiquities.org.il/survey/new/defaulten.aspx>, dostęp 31.12.2012.
37. Beit-Arieh I., *Map 145. Horbat `Uza Excavations and Survey in Israel*, red. Sion O., Aviodov R., *Israel Antiquities Authority*, Jerusalem 2011, <http://www.antiquities.org.il/survey/new/defaulten.aspx>, dostęp 31.12.2011.
38. Beit-Arieh I., *Map 146. Nahal Hemar, Excavations and Survey in Israel*, red. O. Sion, R. Aviodov, *Israel Antiquities Authority*, Jerusalem 2011, http://www.antiquities.org.il/survey/new/default_en.aspx, dostęp 31.12.2011.
39. <http://survey.antiquities.org.il/#/MapSurvey/142>, dostęp 31.12.2018.
40. Weiss D., Zissu B., Solimany G., *Map 104. Nes Harim, Excavations and Survey in Israel*, Gal Z., Kuris Y., Lender L. (red.), *Israel Antiquities Authority*, Jerusalem 2004, http://www.antiquities.org.il/survey/new/default_en.aspx, dostęp 31.12.2018.
41. Kloner A., *Map 105. Bet Lehem, Survey of Jerusalem The Southern Sector*, Sussmann A., Kuris Y., Lender L. (red.), *Israel Antiquities Authority*, Jerusalem 2000, <http://www.antiquities.org.il/survey/new/defaulten.aspx>, dostęp 31.12.2018.
42. Kloner A., *Map 106. Talpiot – Survey of Jerusalem The Southern Sector, Survey of Jerusalem The Southern Sector*, Sussmann A., Kuris Y., Lender L. (red.), *Israel Antiquities Authority*, Jerusalem 2000, <http://www.antiquities.org.il/survey/new/defaulten.aspx>, dostęp 31.12.2018.
43. Patrich J., *Map 109/7. Deir Mar Saba, Excavations and Survey in Israel*, Sussmann A., Kuris Y., Lender L. (red.), *Israel Antiquities Authority*, Jerusalem 1994, http://www.antiquities.org.il/survey/new/default_en.aspx, dostęp 31.12.2013.
44. Eisenberg E., *Map 89. Nahal Refa'im. Excavations and Survey in Israel* *Israel Antiquities Authority*, Jerusalem 1988, s. 7-8.
45. <http://survey.antiquities.org.il/#/MapSurvey/72>, dostęp 31.12.2018.
46. Dagan Y., *Map 98. Lakhish, Excavations and Survey in Israel*, Sussmann A., Kuris Y., Lender L. (red.), *Israel Antiquities Authority*, Jerusalem 1991, http://www.antiquities.org.il/survey/new/default_en.aspx, dostęp 31.12.2018.
47. Dagan Y., *Map 109. Amazyia, Excavations and Survey in Israel*, Gal Z., Lender L., Tuv-al-Marx D. (red.), *Israel Antiquities Authority*, Jerusalem 2006; http://www.antiquities.org.il/survey/new/default_en.aspx, dostęp 31.12.2018.
48. http://www.antiquities.org.il/survey/images/pdf/maps_PDF/Amazyia_eng_full.pdf, dostęp 31.12.2018.
49. <http://survey.antiquities.org.il/#/MapSurvey/94>, dostęp 31.12.2018.

50. <http://survey.antiquities.org.il/#/MapSurvey/107>, dostęp 31.12.2018.
51. <http://survey.antiquities.org.il/#/MapSurvey/103>, dostęp 31.12.2018.
52. <http://survey.antiquities.org.il/#/MapSurvey/90>, dostęp 31.12.2018.
53. Israel Antiquities Authority Survey WebSite, http://www.antiquities.org.il/survey/new/default_en.aspx, dostęp 30.03.2019.
54. Herzog Z., I. *Beer-Sheba*, Institute of Archaeology of Tel Aviv University, Tel Aviv 1973 (Tel Aviv Publications of the Institute of Archaeology 2).
55. Herzog Z., *Beer-Sheba II. The Early Iron Age Settlements*, Institute of Archaeology of Tel Aviv University, Tel Aviv 1984 (Tel Aviv Publications of the Institute of Archaeology 7).
56. Herzog Z., Singer-Avitz L., *Beer-Sheba III. The Early Iron IIA Enclosed Settlement and the Late Iron IIA-iron IIB Cities*, t. I-III, Institute of Archaeology of Tel Aviv University, Tel Aviv 2016 (Tel Aviv Publications of the Institute of Archaeology 33).
57. Herzog Z., Singer-Avitz L., *Redefining the Centre. The Emergence of State in Judah*, „Tel Aviv. Journal of the Institute of Archaeology of Tel Aviv University”, nr 31, 2004, s. 209-244.
58. Zissu B., Ganor A., Kehati R., *Map 120. Dvira, Excavations and Survey in Israel*, red. O. Sion, R.E. Idelson, Israel Antiquities Authority, Jerusalem 2015, http://www.antiquities.org.il/survey/new/default_en.aspx, dostęp 31.12.2015.
59. Mazar B., Netzer E., *On the Israelite Fortress at Arad*, „Bulletin of the American Schools of Oriental Research”, nr 263, 1986, s. 87-91.
60. Amiran R., *Early Arad I. The Chalcolithic Settlement and Early Bronze City. First-Fifth Seasons of Excavations, 1962-1966*, Israel Exploration Society, Jerusalem 1978 (Judean Desert Studies).
61. Amiran R., Ilan O., *Early Arad II. The Chalcolithic Settlement and Early Bronze IB Settlements and the Early Bronze II City: Sixth to Eighteenth Seasons of Excavations, 1971-1978, 1980-1984*, Israel Exploration Society, Jerusalem 1996 (Judean Desert Studies).

Podział wewnętrzny i granice starożytnej Judy na podstawie geografii historycznej i archeologii

Streszczenie

Artykuł ma na celu sformułowanie odpowiedzi na pytanie, jaki obszar możemy nazwać Judą. Prace Ofera oraz McKineya, jak również wydawanie map archeologicznych i geologicznych, pomagają w ustaleniu tychże granic. Tekst przedstawia analizę warstw geologicznych, ukształtowania terenu oraz analizę sytuacji hydrologicznej, na którą składają się m.in.: zasięg i intensywność opadów, lokalizacja strumieni okresowych i źródeł. Analiza geologiczna i hydrologiczna, idąc w parze z wiedzą archeologiczną, pozwala na postawienie konkretnych tez. Granica północna Judy w dużej części jest możliwa do ustalenia dzięki potokom: nahal Sorek, nahal Refa'im oraz nahal Kidron, z kolei południowa przebiega wzdłuż linii wyznaczonej przez nahal Ber Sheva oraz Nahal Malhata. Jeżeli chodzi o granicę zachodnią, analiza geologiczna oraz hydrologiczna nie wystarcza, nie jesteśmy w stanie jej ustalić bez odwołania się do archeologii. Granicę wschodnią stanowi wybrzeże Morza Martwego. Możemy wyróżnić również podziały wewnątrz Judy, w tym cztery zasadnicze. W pierwszej kolejności będą Wzgórza Judy, które swym zasięgiem zajmują większość masywu ciągnącego się przez teren, zdaniem autora należącej do Judy. Drugim

obszarem jest dolina Beer Szewy i Arad (w zasadzie Beer Szewy i Malhaty). Trzeci to tak zwane Pagórki Judy, jednak stosowniejszą nazwą wydaje się Judzka Szefera. Czwartym obszarem, budzącym pewne kontrowersje, jest Pustynia Wschodnia. Wnioski wynikające z analizy geologicznej są następujące: teren Wzgórz Judy jest najbardziej jednorodnym i łatwym do omówienia tworem geologicznym. Obszar Pustyni Judzkiej powstał na skutek przemian, jakie zaszły okresie kampanu i koniak. Odwołując się do hydrologii i osiągnięć archeologicznych należy stwierdzić, że granica północna oraz południowa są w zasadzie ustalone i można je uznać, z drobnymi wyjątkami, za właściwe naturalne granice krainy, jaką jest Juda. Przeciwnie wygląda sytuacja z granicą zachodnią. Struktura geologiczna Judzkiej Szeferki (pagórki, wąwozy) utrudnia wyznaczenie wyraźnej granicy. Artykuł postuluje również wprowadzenie czwartej części Judy, jaką jest Wschodnia Pustynia. Podobnie do Judzkiej Szeferki, teren byłby zdefiniowany jako ten położony na wschód od ostatnich wysoko położonych płaskowyżów i opadał w kierunku Morza Martwego. Podjęty temat wymaga szerszych badań, chociażby w zakresie archeologii biblijnej oraz historii osadnictwa starożytnego Izraela.

Słowa kluczowe: Juda, geologia, hydrologia, archeologia, granice

Internal division and boundaries of ancient Judah based on historical geography and archeology

Abstract

The aim of the article is to answer the question of what area we can call Judah. The works of Ofer and McKiney, as well as the publishing of archaeological and geological maps, helps to establish these boundaries. The text presents an analysis of geological layers, relief and hydrological situation, e.g. range and intensity of rainfall, location of periodic streams and sources. Geological and hydrological analysis also archaeological knowledge makes it possible to put forward specific theses. The northern boundary of Judah is for the most part determined by the streams: nahal Soreq, nahal Refa'im and nahal Qidron, while the southern boundary runs along a line drawn by nahal Ber Sheba and nahal Malhata. As far as the western border is concerned, geological and hydrological analysis is not sufficient, we are not able to establish it without reference to archaeology. The eastern border is the Dead Sea coast. We can also distinguish the divisions within Judah, including the four main parts. First of all, there will be the Hills of Judah, which occupy the majority of the massif stretching through the area, in author's opinion belonging to Judah. The second area is the Valley of Beer Sheba and Arad (basically Beer Sheba and Malhata). The third is the so-called Hills of Judah, but the more appropriate name seems to be Judean Shephelah. The fourth area is the Eastern Desert. The conclusions of the geological analysis are: the Judah Hills area is the most homogeneous and easy to discuss geological creation. The area of the Judean Desert was created as a result of the changes that took place during the Campanian and the Coniacian period. Referring to hydrology and archaeological achievements, the northern and southern borders are basically established and can be considered, with a few exceptions, as the proper natural borders of the land of Judah. The opposite is the case with the western border. The geological structure of the Judean Shephelah (hills, ravines) makes it difficult to determine a clear boundary. The article also postulates the distinction of the fourth part of Judah, which is the Eastern Desert. Similarly to the Judean Shephelah the area would be defined as the one to the east of the last high plateaus and descending towards the Dead Sea. The discussed topic requires more extensive research, e.g. in biblical archaeology and the history of the settlement of ancient Israel.

Keywords: Judah, geology, hydrology, archaeology, borders

Indeks

Antczak K.....	184
Durys A.....	83
Fatyga J.....	223
Janeczko K.....	194
Karolina K.....	110
Kopcik M.....	56
Kozłowski P.....	169
Krawiec G.....	75
Król K.....	66
Lisiecka A.....	156
Marczewska A.....	143
Ochenkowska A.....	25
Pajor P.....	169
Pęgier M.....	194
Pyszna J.....	101
Symonides M.....	90
Szot P.....	7
Wachowiak A.....	212
Zawadzka D.....	169
Żabińska A.....	129