

Z problematyki
teatrologii
i pedagogiki

Księga jubileuszowa
dedykowana
Profesor Marii Barbarze Styk

KATOLICKI UNIWERSYTET LUBLESKI JANA PAWŁA II W LUBLINIE

Wydział Nauk Społecznych



Z problematyki teatrologii i pedagogiki

Księga jubileuszowa dedykowana
Profesor Marii Barbarze Styk

Redakcja
ks. Marian Nowak
Elżbieta Stoch
Barbara Borowska

LUBLIN 2015

Recenzenci
ks. dr hab. Adam Maj, prof. KUL
dr hab. Wiesław Żardecki

Opracowanie redakcyjne
Elżbieta Strus

Opracowanie komputerowe
Jarosław Bielecki

Projekt okładki
Leszek Mądzik

© Copyright by Wydawnictwo KUL, Lublin 2015

ISBN 978-83-8061-048-4

Wydawnictwo KUL
ul. Konstantynów 1 H, 20-708 Lublin
tel. 81 740-93-40, fax 81 740-93-50
e-mail: wydawnictwo@kul.lublin.pl
<http://wydawnictwo.kul.lublin.pl>

Druk i oprawa:
ALNUS Sp. z o.o.
ul. Wróblowicka 63
30-698 Kraków
<http://alnus.pl>



Maria Barbara Styk

Wstęp

Niniejsza księga pt. *Z problematyki teatrologii i pedagogiki*, będąca wyrazem szczególnego szacunku i uznania środowiska uczelnianego Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II dla Pani Profesor Marii Barbary Styk, jest też świadectwem pamięci badaczy z innych ośrodków naukowych, wdzięczności i sympatii koleżanek, kolegów, współpracowników oraz studentów Instytutu Pedagogiki, wśród których Pani Profesor zapisała się jako Mistrz i Przewodnik.

Monografia ta powstała z okazji jubileuszu siedemdziesięciolecia Pani Profesor oraz czterdziestolecia pracy na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II, a także piętnastolecia pełnienia funkcji kierownika Katedry Edukacji Literackiej i Teatralnej. Księga odzwierciedla zainteresowania badawcze Jubilatki, które od początków kariery naukowej skupiały się wokół problematyki teatru, dramatu, literatury oraz edukacji literackiej i teatralnej. Profesor Maria Barbara Styk związana jest z Lubelską Szkołą Teatrologiczną i jej Mistrzynią – Profesor Ireną Sławińską, pod której kierunkiem napisała dysertację doktorską pt. *Teatralna recepcja Maeterlincka w okresie Młodej Polski*, obronioną w Instytucie Sztuki PAN (1978). Monografia została wydana w ramach serii „Studia i Materiały do Dziejów Teatru Polskiego”, t. XIII (25) w 1980 r. Z okresu pracy Jubilatki w Katedrze Dramatu i Teatru KUL pochodzą kolejne cenne publikacje, współredagowane z Profesor Ireną Sławińską: *Wśród mitów teatralnych Młodej Polski* (1983), *Dramat i teatr sakralny* (pod redakcją także Wojciecha Kaczmarska i Waldemara Sulisza, 1988) oraz *Popularny dramat i teatr religijny w Polsce* (1990).

Zagadnienia związane z dramatem religijnym (nurt hagiograficzny) otwiera publikacja: *Św. Stanisław Biskup w dramacie i teatrze* (1978). W kręgu recepcji badawczej znalazł się: *Obraz prześladowań i męczeństwa unitów w dramacie polskim* (1994), *Szkolny teatr jezuicki w dwudziestoleciu międzywojennym (1918-1939, wyd.*

2001), *Procesja jako obrzęd i widowisko parateatralne* (2000). Maria Barbara Styk pisała też na temat osoby Karola Wojtyły – papieża Jana Pawła II i jego związków z teatrem (2006), a także z Pieninami.

Jubilatka, w ramach działalności naukowej w Międzywydziałowym Zakładzie Badań nad Literaturą Religijną KUL, opracowała pierwszą w piśmiennictwie polskim antologię poświęconą postaci *Świętej Kingi w poezji polskiej* (2001).

Teatr amatorski to kolejny bliski Autorce krąg badań. Pisała o tradycjach Lublina, Nałęczowa czy o Teatrze Ziemi Chełmskiej. W popularyzacji dziedzictwa kulturowego Lubelszczyzny szczególnie ważna społecznie jest publikacja *Teatr amatorski w Lublinie i na Lubelszczyźnie w latach 1866-1918* (1997), wymagająca żmudnej kwerendy źródeł archiwalnych i prasowych. Profesor Maria Barbara Styk w swoich studiach podejmowała też refleksję naukową, dotyczącą teatru studenckiego na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim. Interesowały ją zagadnienia inspiracji Grecji antycznej w repertuarze teatru akademickiego oraz roli teatru w wychowaniu chrześcijańskim.

Jako entuzjastka kultury i przyrody pienińskiej współpracowała z redakcją rocznika „Prace Pienińskie”, gdzie publikowała artykuły, na przykład o św. Barbarze, patronce flisaków, czy zastanawiała się nad nazwą geograficzną „Trzy Korony”.

Pani Profesor bliska jest też problematyka kultury polskiej poza granicami kraju oraz relacji polsko-belgijskich kształtowanych od XVI do XX w. i utrwalonych przez wybitnych Polaków w postaci wspomnień, listów itd. Jubilatka przebywała na stypendiach w Belgii (1983, 1988), a efektem badań jest antologia *Belgia w relacjach Polaków* (1999). Wątek belgijski powrócił też w kolejnych publikacjach (*Bruksela we wspomnieniach Wacława Lednickiego, Moje kontakty naukowe z Belgią* czy *Dobre wspomnienia z czasów studiów i pobytów w Belgii*).

Prezentowane kręgi tematyczne wyznaczyły główny zamysł struktury publikacji dedykowanej Profesor Marii Barbarze Styk. Księgę otwierają listy gratulacyjne od władz Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, przyjaciół i znajomych Jubilatki oraz Tabuła gratulatoria. Życzenia i gratulacje z okazji jubileuszu złożyli Pani Profesor Marii Barbarze Styk między innymi: Jego Magnificencja Rektor KUL, ks. prof. dr hab. Antoni Dębiński, Jego Ekscelencja ks. Arcybiskup prof. dr hab. Bolesław Pylak, były Wielki Kanclerz KUL, Jego Ekscelencja ks. Biskup prof. dr hab. Jan Śrutwa, Jego Ekscelencja ks. Biskup dr Antoni Pacyfik Dydycz OFM Cap, Dziekan Wydziału Nauk Społecznych KUL ks. dr hab. Stanisław Fel, prof. KUL, Dziekan Wydziału Nauk Humanistycznych KUL dr hab. Hubert Łaskiewicz, prof. KUL, ks. prof. dr hab. Marian Nowak, dyrektor Instytutu Pedagogiki KUL, prof. dr hab. Augustyn Eckmann, prezes Towarzystwa Naukowego KUL, ks. prałat Czesław Przech.

Prymarne miejsce w księdze pamiątkowej zajmuje autobiografia Jubilatki wraz z wykazem dorobku naukowo-dydaktycznego. Wymienione zostały dysertacje recenzowane przez Panią Profesor Marię Barbarę Styk, zamieszczono spis prac doktorskich, magisterskich i licencjackich napisanych pod kierunkiem Pani Profesor. Integralnym elementem części I jest materiał ikonograficzny – fotografie z życia i pracy Jubilatki.

W części II znalazły się obszerne studia i rozprawy z zakresu dramatu i teatru, pokazujące dziedzictwo teatru polskiego i obcego, jego nurty, kręgi tematyczne, recepcję krytyczną sztuk oraz myśl mistrzów. Profesor Marii Barbarze Styk z okazji jubileuszu swoje teksty dedykowali tacy autorzy, jak: Eleonora Udalska, Anna Kuligowska-Korzeniewska, Czesław Grzesiak, Wojciech Kaczmarek, Barbara Kiereś, ks. Roman Jusiak, Lucyna Dziaczkowska, Elżbieta Stoch, Teresa Zaniewska, Maria Staniszevska, Piotr Paweł Gach, ks. prałat Czesław Przech oraz Sylwester Łysiak. Jako materiał egzemplifikacyjny zamieszczono liczne fotografie. Z rozprawami z teatrologii korespondują studia z literaturoznawstwa, językoznawstwa oraz wspomnienia autorstwa Grażyny Golik-Szarawarskiej, Stefana Kruka, Józefa Ferta i Alfonsa Pilorza (część III).

Wśród rozpraw prezentujących myśl pedagogiczną i społeczną w aspekcie pedagogiki chrześcijańskiej (część IV) znalazły się prace następujących badaczy: ks. Janusza Mariańskiego, ks. Mariana Nowaka, Krystyny Chałas, Barbary Borowskiej, ks. Mariusza Sztaby, s. Marii Opieli, ks. Edwarda Walewandra, Mariana Surdackiego, Aliny Rynio, Alicji Janiak, Ryszarda Skrzyniarza, Kazimiery Krakowiak, Ewy Domagały-Zyśk, Magdaleny Parzyszek, Jolanty Mazur, Katarzyny Sapko, Tomasza Wacha oraz Lidii Pietruszki. Na końcu publikacji zamieszczono noty o Autorach.

Dedykując tę księgę jubileuszową Pani Profesor Marii Barbarze Styk, pracownicy Katedry Edukacji Literackiej i Teatralnej oraz Instytutu Pedagogiki KUL wraz z przyjaciółmi, bliskimi i współpracownikami Jubilatki pragną wyrazić i utrwalić wdzięczność za tworzone i pozostawione dobro, które stawało się obecne wśród nas. Życzliwość ta dokonywała się dzięki wsparciu, jakie Pani Profesor otrzymywała od swoich najbliższych, a zwłaszcza małżonka i przyjaciela Instytutu Pedagogiki oraz dzieci Jubilatki.

Redaktorzy monografii dziękują Autorom rozpraw, studiów i wspomnień, Recenzentom dr. hab. Wiesławowi Żardeckiemu (UMCS) i ks. dr. hab. Adamowi Majowi, prof. KUL, za wnikliwą ocenę merytoryczną artykułów oraz Panu Profesorowi Leszkowi Mądzikowi za projekt okładki do niniejszej książki.

*Ks. Marian Nowak
Elżbieta Stoch
Barbara Borowska*

Listy gratulacyjne



REKTOR
KATOLICKIEGO UNIwersYTETU LUBELSKIEGO JANA PAWŁA II

Lublin, dnia 10 lutego 2015 r.

Szanowna Pani Profesor,
Dostojna Jubilatko!

Podwójny jubileusz – siedemdziesięciolecie urodzin i czterdziestolecie pracy na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim – stał się okazją do przygotowania książki pamiątkowej, uświetniającej okolicznościowe obchody, potwierdzającej życzliwość i wdzięczność najbliższych. Z okazji obydwu rocznic składam Pani w imieniu własnym i całej społeczności Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II serdeczne gratulacje i życzenia radosnego świętowania w gronie rodziny, przyjaciół, współpracowników, absolwentów i studentów.

Dołączam też podziękowania za zaangażowaną pracę na kolejnych stanowiskach w kilku jednostkach naszej Uczelni: w Bibliotece Uniwersyteckiej KUL, Katedrze Dramatu i Teatru w Instytucie Filologii Polskiej, Międzywydziałowym Zakładzie Badań nad Literaturą Religijną oraz w Katedrze Edukacji Literackiej i Teatralnej w Instytucie Pedagogiki i za kierowanie nią przez piętnaście lat. Dziękuję serdecznie za pracę naukową, redaktorską, dydaktyczną i organizacyjną, nagrodzoną przez władze uniwersyteckie, resortowe i państwowe.

Gratulując pięknych jubileuszy, dorobku naukowego i sukcesów literackich, przekazuję Pani Profesor najlepsze życzenia: satysfakcji z dotychczasowych osiągnięć, dalszej długoletniej aktywności zawodowej oraz wszelkiej pomyślności.

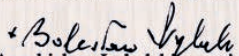
Z wyrazami głębokiego szacunku

Rektor


ks. prof. dr hab. Antoni Dębiński

Szanowna Pani
Prof. Barbara Styk
Instytut Pedagogiki KUL
wm.

Mówiąc o uczelni, mamy najczęściej na myśli jej gmach, zasoby biblioteczne, dotychczasowy dorobek naukowy i jej autorytet społeczny. Ważniejszym jednak od tych danych niejako materialnych jest jej potencjał ludzki, a więc ilość i jakość studentów, których rozwojowi ma to wszystko służyć i kadra nauczająca. Uczelni zależy na jej wysokim poziomie intelektualnym i moralnym. Do grona tychże wykładowców naszego Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego należy pracująca w nim od czterdziestu lat Pani prof. Barbara Styk. Znam ją jeszcze z lat studenckich. Błogosławiłem jej ślub kościelny z prof. Józefem, a potem utrzymywałem z jej Rodziną przyjacielskie kontakty. Podziwiałem ich wzorowe życie rodzinne, obowiązkowość w pracy zawodowej i dorobek naukowy. Nasza Jubilatka cieszy się wśród współpracowników i studentów zasłużonym autorytetem. Jesteśmy jej wdzięczni za owocny wkład w życie i rozwój naszego Uniwersytetu. Oby Bóg błogosławił jej w dalszym życiu. Dołączam się do grona świętujących jej jubileusz czterdziestolecia pracy naukowej i siedemdziesięciolecia urodzin. Na dalsze lata z serca błogosławię.


Arcybiskup Lubelski – senior

b. Kanclerz Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego

Listy gratulacyjne

Biskup Jan Śrutwa
b. rektor KUL

Biłgoraj – 2 lutego 2015.

Wielce Szanowna i Droga Jubilatko!

Kiedy od czasu do czasu nawiedzam w myślach dostojny gmach naszej wspólnej Alma Mater w Lublinie, zawsze też wstępuję do Auli Prymasa Stefana Wyszyńskiego. Z tym bowiem miejscem wiąże mnie długi ciąg wspomnień, wśród których na szczególną uwagę zasługuje scenka rodzajowa sprzed niemal czterdziestu już lat.

Oto pewnego razu w ramach uroczystego sympozjum, kiedy goście wypełnili ową Aulę do ostatniego miejsca, pojawił się w jej podwojach osobliwy orszak. W otoczeniu młodszych pracowników naukowych szła mianowicie ku mównicy – pośród burzliwych oklasków – znana w Polsce i poza jej granicami profesor KUL Irena Sławińska. Tuż za nią podążała wybijająca się już wtedy asystentka ze świeżym doktoratem. Asystentka ta szła wdzięcznym, młodzieńczym krokiem, mimo że niosła w obu rękach istną piramidę książek, potrzebnych widocznie do wykładu, jaki zamierzała wkrótce wygłosić sławna kierownik Katedry Dramatu i Teatru na Wydziale Nauk Humanistycznych naszej katolickiej Uczelni.

Przez następne lata scenka powyższa – przesycona mądrą pokorą chrześcijańską – gościła zawsze w mej pamięci, ilekroć rozchodziły się wieści o sukcesach i awansach ówczesnej Pani Doktor. Dzisiaj natomiast składam Jej, jako zasłużonej Profesor KUL i Czcigodnej Jubilatce, bardzo serdeczne gratulacje, życząc zarazem pomocy Bożej na drogach życia i dalszej pracy twórczej.

Z wyrazami głębokiego szacunku

+ Jan Śrutwa

W. Szanowna
Prof. Dr hab. Maria Barbara Styk
L u b l i n

**Wielce Szanowna Pani Profesor!
W imię Boże pozdrawiam!**

Przedziwne są drogi, którymi Pan pozwala nam przemierzać Ziemię i zaliczać Czas. To dzięki temu mogłem spotkać się podczas moich studiów na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim, poczynając od roku 1964 - z P. Prof. Józefem Stykiem. Razem zglębiałiśmy podówczas w ramach katedry filozofii praktycznej - socjologię. Nie była to nauka zbyt upowszechniona w naszej Ojczyźnie. Partia bowiem wszystko wiedziała. Zbędną więc okazywała się nauka o społeczeństwie. A jednak, po październikowych przemianach coś drgnęło i zaczęliśmy od małej pozycji P. Prof. J. Szczepańskiego, czyli od ABC socjologii.

Nie przypuszczałem podówczas, że dzięki memu Koledze w przyszłości poznam P. Marię Barbarę młodzieńką studentkę z przestrzeni humanistycznej, pojawiającą się przy boku coraz to bardziej dojrzałego Socjologa. Wkrótce nadszedł czas ślubu. Mieszkanie w pobliżu Placu Litewskiego, wtedy jeszcze przy nazwie tego placu odwoływano się do Lenina. Miałem szczęście odwiedzić od czasu do czasu progi gniazda rodzinnego Państwa Marii Barbary i Józefa Styków.

Podziwiałem wielką skromność jakże wspaniale zapowiadającej się Humanistki i to z zacięciem pedagogicznym, którego ostrze ukierunkowane było na literaturę i teatr. Nie było to typowe dla owych czasów. Humanistyka stopniowo przesuwiała się w stronę archiwum, a teatr coraz mocniej uzależniał się od ideologicznych nastrojów rządzących. Ale zawsze. Tam, gdzie jest odwaga i solidne przygotowanie, tam nie zabraknie możliwości do wyrażania własnych przekonań i dzielenia się tym wszystkim z uczelnianymi wciąż odmładzającymi się pokoleniami.

Od czasu do czasu zabiegaliśmy o spotkanie. Geograficzne wszakże odległości zaczęły się powiększać. Przeszliśmy na życzenia świąteczne, a niekiedy nawet na imieninowe. Aż wreszcie nadszedł czas świętowania rocznic. Nie piszę, o jakie chodzi. Jest to obojętne. Ważne jest jedynie to, Kto je świętuje. I dlatego z całego serca składam jak najcieplejsze gratulacje, pamiętając o całej Rodzinie. Nie zapominajmy, Rodzina to wielka rzecz! Dziękuję więc i to gorąco za dar przyjaźni. Podziwiam naukową twórczość. I życzę obfitości Bożych darów na kolejne lata, bez potrzeby ich liczenia.

Ad multos annos!



+ Antoni P. Dydyca
+ Antoni P. Dydyca

Biskup Senior Diecezji Drohiczyńskiej

Szanowna Pani Prof. Dr Hab. Maria Barbara Styk
Profesor Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II



Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II
Wydział Nauk Społecznych

Al. Racławickie 14, 20-950 Lublin, tel.: + 48 81 4453548
fax: + 48 81 4454293, e-mail: wns@kul.lublin.pl

Lublin, dnia 17.02.2015 r.

Pani Profesor Barbara Styk
Kierownik Katedry Edukacji Literackiej i Teatralnej

Wielce Szanowna Pani Profesor!

W związku z 70. rocznicą Pani Urodzin Dziekan, Rada Wydziału i cała społeczność Wydziału Nauk Społecznych KUL pragnie złożyć Pani Profesor najserdeczniejsze gratulacje oraz podziękowanie za dotychczasową, niemal szesnastoletnią aktywność na naszym Wydziale.

Przy tym Pani związek z Katolickim Uniwersytetem Lubelskim ma długą historię, gdyż u jego początku leżą odbyte w latach 1964-1969 studia polonistyczne na Wydziale Nauk Humanistycznych KUL. W 1974 roku podjęła Pani pracę w Bibliotece Uniwersyteckiej KUL, a potem w kierowanej przez Profesor Irenę Sławińską Katedrze Dramatu i Teatru KUL (1975-1991) oraz w Międzywydziałowym Zakładzie Badań nad Literaturą Religijną KUL (1991-1999). W tym czasie uzyskała Pani w Instytucie Sztuki PAN doktorat (1978) oraz habilitację z nauk humanistycznych w zakresie literaturoznawstwa – historii teatru na Wydziale Nauk Humanistycznych KUL (1998). Doświadczenie naukowe i badawcze pogłębiała Pani także za granicą, podczas pobytów na stypendiach w Universitaire Faculteiten Sint-Aloysius w Brukseli (1983) oraz w Universite Catholique de Louvain, Louvain – la Neuve (1988).

Wydział Nauk Społecznych jest szczególnie wdzięczny Pani Profesor za współtworzenie Instytutu Pedagogiki, w którym została Pani zatrudniona 1.10.1999 roku. Wspierała Pani Profesor swą głęboką wiedzą teatrologiczną osłabioną w czasach PRL środowisko kulowskich pedagogów, obejmując w 2002 roku kierownictwo nowoutworzonej Katedry Edukacji Literackiej i Teatralnej. Miało to niebagatelne znaczenie, gdyż literatura i teatr stanowią w pedagogice zarówno ważny obszar aktywności praktycznej, jak i nurt badawczy. Nie mogę zapomnieć także o wkładzie Pani Profesor w prace Rady Wydziału Nauk Społecznych.

Zaangażowanie i dorobek Pani Profesor nie ograniczały się jednak tylko do obowiązków pełnionych w murach naszej uczelni. Jest Pani również członkiem towarzystw naukowych: Theatre Internationale Institute, Towarzystwa Naukowego KUL, Towarzystwa Literackiego im. Adama Mickiewicza. Była Pani też członkiem założycielem Polskiego Towarzystwa Historyków Teatru.

Dokonywania Pani Profesor były wielokrotnie nagradzane przez władze uniwersyteckie i publiczne. Została Pani wyróżniona dwukrotnie Nagrodą Rektora KUL (1998 i 2011), a także odznaczona Medalem Komisji Edukacji Narodowej (2008) oraz przyznany przez Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej Medalem Złotym za Długoletnią Służbę (2012).

Dziekan, Rada Wydziału Nauk Społecznych i cała społeczność Wydziału, wyrażając głęboką wdzięczność za tak owocną pracę dydaktyczną i naukową oraz trud włożony w kształtowanie nowych pokoleń adeptów pedagogiki składa na ręce Pani Profesor serdeczne gratulacje urodzinowe. Zapewniamy o życzliwej, także modlitwowej pamięci, jaką będziemy otaczać Osobę i dalsze działania Pani Profesor. Życzymy wiele zdrowia i radości na polu życia rodzinnego i naukowego.

DZIEKAN
Wydziału Nauk Społecznych
ks. dr hab. Stanisław Fel
ks. dr hab. Stanisław Fel, prof. KUL



Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

Wydział Nauk Humanistycznych

20-950 Lublin, Al. Raclawickie 14

tel. +48 81 4454148, 4454446

fax +48 81 4454145, e-mail: wnh@kul.lublin.pl

Lublin, 17 lutego 2015 r.

Szanowna Pani
Profesor Maria Barbara Styk
Instytut Pedagogiki
Wydział Nauk Społecznych KUL

Szanowna Pani Profesor,

Kreślę tych kilka słów w związku z Pani Jubileuszem i Księgą, którą przygotowali Pani Przyjaciele, Znajomi, Koleżanki i Koledzy oraz Uczniowie. Jako Dziekan Wydziału Nauk Humanistycznych pragnę podziękować Pani za wiele lat pracy na Wydziale, który reprezentuję. Związek ze środowiskiem Polonistów, ale przede wszystkim z Panią Profesor Ireną Sławińską i jej katedrą, gdzie wniosła Pani znaczący wkład w prace naukowe i organizacyjne, przypadają na lata Pani zdobywania stopni akademickich: doktoratu i habilitacji. Były to też lata ważne dla Pani i dla Pani Małżonka, Pana Profesora, kiedy przychodzili na świat i wzrastali Państwa Synowie. Ponieważ miałem okazję także ich poznać, nie mogę, składając Pani najlepsze życzenia z okazji lat, które minęły i życząc Pani wielu dalszych lat pracy badawczej, nie wspomnieć całej Pani Rodziny. Uniwersytet jest wspólnotą uczących się i nauczających, ale jest też wspólnotą wspólnot. Wiele zawdzięczamy sobie, ale też wiele zawdzięczamy naszym najbliższym, którzy wspierają nas w trudnych nieraz do udźwignięcia obowiązkach uniwersyteckich. Dlatego też niech te życzenia, *ad multos annos!*, będą wyrazem wdzięczności i szacunku dla Pani i dla Pani Najbliższych.

Z wyrazami szacunku i najserdeczniejszymi pozdrowieniami

dr hab. Hubert Łaskiewicz, prof. KUL

Dziekan Wydziału Nauk Humanistycznych KUL.



Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II
WYDZIAŁ NAUK SPOŁECZNYCH
INSTYTUT PEDAGOGIKI
Al. Raclawickie 14
20-950 LUBLIN

Dostojnej Jubilatce,
Szanownej Pani Profesor Marii Barbarze STYK,

Instytut Pedagogiki wraz z Pracownikami Katedry Edukacji Literackiej i Teatralnej przez przygotowaną *Księgę jubileuszową dedykowaną Pani Profesor Marii Barbarze Styk* wyraża najserdeczniejsze słowa podziękowania, gratulacji i życzeń na okoliczność Jubileuszu Siedemdziesięciolecia Urodzin i Życia wpisanego w realia życia rodzinnego i rzeczywistość teatru, które wzajemnie się wspierając uczyniły szczególnie owocną obecność Pani Profesor w środowisku akademickim. O kierunkach i bogactwie tej owocności świadczy już sama tematyka oraz obecność autorów tekstów zamieszczonych w *Księdze*, wyrażających zarazem wdzięczność Pani Profesor za wysoko cenioną w naszym środowisku i poza nim pracę naukowo-badawczą, dydaktyczną i wychowawczą oraz działalność artystyczną i społeczną.

Jubileusz pracownika naukowo-dydaktycznego w Instytucie Pedagogiki, to szczególna okazja nie tylko wyrażenia wdzięczności samemu Pracownikowi – w tym wypadku Pani Profesor Marii Barbarze Styk, lecz także niepowtarzalna okazja uwypuklenia przez Instytut jednego z obszarów naukowej i dydaktycznej działalności pracownika, wpisanego w szeroką panoramę problemów i zagadnień podejmowanych w badaniach Instytutu, następnie Wydziału i Uczelni.

Jubileusz Pani Profesor Marii Barbary Styk daje tego rodzaju szczególną okazję do ukazania jednego z ważniejszych obszarów badań w uprawianiu pedagogiki – obszaru edukacji literackiej i teatralnej, który przez okres piętnastu lat był rozwijany, badany i przybliżany naszym studentom w realizowanych wykładach, cieszących się dużym uznaniem i zainteresowaniem. Pani Profesor przyszła do Instytutu Pedagogiki przed piętnastu laty, jako dojrzały pracownik naukowy z okazałym już dorobkiem naukowym i statusem naukowym pozwalającym na ubogacanie Instytutu swoją wiedzą i doświadczeniem. Wraz z Wielkim Przyjacielem wielu z nas i Dobrodziejem Instytutu Pedagogiki, swoim Małżonkiem Panem Profesorem Józefem Stykiem, Pani Profesor Maria Barbara Styk dawała przykład Pracownika głęboko wpisanego wraz ze swoimi najbliższymi, z Synami i ich Rodzinami w problemy i działalność Uczelni, a zwłaszcza Instytutu Pedagogiki. Ten fakt, daje mi szczególną okazję wyrażenia wdzięczności zarazem dla Szanownego Małżonka Pani Profesor i Bliskich z Rodziny, którzy akceptowali fakt dzielenia się Osobą Pani Profesor z Instytutem Pedagogiki, a nawet stanowili ważne wsparcie w tej pracy.

Głównym obszarem zainteresowania i studiów Pani Profesor, realizowanych najpierw na Wydziale Humanistycznym naszego Uniwersytetu, pod kierunkiem Pani Profesor Ireny Sławińskiej stała się teatrologia. Tak wybrana specjalizacja naukowa stała się niezwykle cenna dla edukacji w Instytucie Pedagogiki. Teatr w ciągu historii ludzkości stał się jednym z najbardziej eksponowanych przejawów sztuki, pozwalając człowiekowi na identyfikowanie się ze swoimi wartościami, a jednocześnie tworzenie cywilizacji, jak to zauważamy już w tragedii greckiej z jej niepowtarzalnym wkładem w budowanie demokracji ateńskiej. To wpisanie teatru w życie społeczne i kulturalne dostrzegamy w kolejnych okresach

Listy gratulacyjne

historii, zauważając jak za każdym razem ewolucja teatru przejawia się i pozostaje w ścisłej zależności z ewolucją problemów związanych z organizacją życia społecznego i wychowaniem człowieka. Już ten fakt pozwala zauważyć pedagogiczne znaczenie naukowych poszukiwań Pani Profesor Jubilatki.

Edukacyjny wpływ na widza dokonuje się w teatrze na zasadzie dążenia do upodobnienia się do modelu i przejmowania jego zachowań. Siła zaś oddziaływania teatru z wielkim jego potencjałem edukacyjnym lub antyedukacyjnym, prowadziła też do szczególnego zainteresowania się nim ze względów wychowawczych ze strony licznych wspólnot – np. teatr jezuitów znany w Europie i w świecie (od początków powstania zgromadzenia), teatralne formy stosowane w duszpasterstwie czy wychowaniu, gdzie poszczególne elementy realizacji teatru uważano za elementy procesu edukacji teatralnej.

Podstawowym i oryginalnym wytworem teatru jest *osobistość*, a zatem *osoba znacząca*, która przez swój sposób występowania na scenie, przedstawia pewien sposób funkcjonowania, czy pewien model zachowania, który w przeciwieństwie do innych rodzajów sztuki nie zostaje utrwalony w postaci jakiegoś wytworu (np. obrazu lub utworu), lecz pozostaje jako doświadczenie lub przeżycie nawołujące do życia w określony sposób.

W tej perspektywie z okazji Jubileuszu chcemy spojrzeć na Osobę i Dzieło Pani Profesor Marii Barbary Styk, której w imieniu Instytutu Pedagogiki wyrażam wdzięczność za Jej niepowtarzalną i niezastąpioną pracę naukowo-dydaktyczną, za Jej obecność w pracach Instytutu i za kierowanie przez piętnaście lat Katedrą Edukacji Literackiej i Teatralnej KUL w naszym Instytucie.

Swoimi poszukiwaniami, swoim stylem pracy dydaktycznej, relacją z pracownikami Instytutu i Studentami, Pani Profesor Maria Barbara Styk, realizowała swoje zadania w swoistym *teatrze* pracy i funkcjonowania Instytutu (jako główny aktor tego teatru) – niepowtarzalnie, stając się *Osobistością*, *Osobą Znaczącą* i rozpoznawalną w Instytucie a zarazem czyniąc Instytut rozpoznawalnym w tych oryginalnych cechach i wytworach swojej pracy – wspaniałym Dziele Życia, wobec którego stajemy dzisiaj z najwyższym uznaniem.

Tak jak *osobistość teatru*, bohater realizujący daną rolę, wdrukowuje wartości i treści w odbiorcach swojego przesłania, zwłaszcza przez dar własnej osoby dla nich, tak też – metaforycznie rzecz ujmując – Pani Profesor darem swojej Osoby w sposób bezpośredni formowała nasze środowisko. W imieniu zatem Instytutu Pedagogiki, Pracowników, Absolwentów i Studentów, przez ten adres, przesłany do Księgi Jubileuszowej, wyrażam wdzięczność Pani Profesor – po prostu za dar swojej Osoby dla Instytutu Pedagogiki KUL w Lublinie.

W poczuciu ogromnej wdzięczności za ten dar Osoby, proszę zatem Panią Profesor o przyjęcie wraz z *Księgą jubileuszową* najserdeczniejszych życzeń zdrowia, wszelkiego dobra, Bożego błogosławieństwa i wielu dalszych sukcesów. *Ad multos annos.*

Dyrektor
Instytutu Pedagogiki
Marian Nowak
ks. prof. dr hab. Marian Nowak

X. prof. dr hab. Marian Nowak
Dyrektor Instytutu Pedagogiki KUL w Lublinie

Lublin, 19 marca 2015 r.



ISTNIEJE OD ROKU 1934

TOWARZYSTWO NAUKOWE
KATOLICKIEGO UNIwersYTETU LUBELSKIEGO
JANA PAWŁA II

ul. Chopina 29/11, 20-023 LUBLIN, skr. poczt. 123
tel. 81 525 01 93, tel./fax 81 524 31 77
e-mail: tnkul@kul.lublin.pl <http://tnkul.pl>

Wielce Szanowna Pani Profesor
Czcigodna Jubilatko!

Z wielką radością podzielam inicjatywę uczczenia Pani Profesor Księżą Jubileuszową z okazji 40 lat pracy naukowej na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II.

W ciągu tych wielu lat na Uczelni umiała Pani łączyć zaangażowanie dydaktyczne, naukowe i organizacyjne. Dowodem tego jest praca naukowa, która rozwijała się w różnych katedrach i ośrodkach Uniwersytetu. Nader ważna była i jest dla Pani Profesor praca z młodzieżą, miała Pani Profesor na uwadze zarówno poszukiwania naukowe, jak i wychowawcze, kształcenie umysłu, ale i charakteru.

Szanowna Jubilatko, jest Pani kontynuatorką myśli wielkich postaci naszej *Alma Mater*: prof. Stefana Sawickiego, promotora pracy magisterskiej, prof. Czesława Zgorzelskiego, recenzenta pracy magisterskiej, oraz prof. Ireny Sławińskiej, promotor rozprawy doktorskiej – wszyscy oni związani są ściśle z historią Towarzystwa Naukowego KUL, którego członkiem od 1979 roku jest również Pani Profesor. *Vita sine litteris mors est*. To w Towarzystwie Naukowym KUL ukazały się ważne dla nauki prace Pani Profesor, m.in.: *Belgia w relacjach Polaków. Antologia (XVI-XX w.)*, *Święta Kinga w poezji polskiej. Antologia (1644-2001)*, *Teatralia. Wybór tekstów*; ponadto wiele artykułów w „Rocznikach” i „Summarium”.

Składam serdeczne wyrazy uznania dla trudów Drogiej Jubilatki. Niech życie, praca i wielorakie pasje Pani Profesor będą wzorem dla następnych pokoleń studentów i profesorów. *Multos faustosque annos Dominus te ducat*.

Ks. prof. dr hab. Augustyn Eckmann

Augustyn Eckmann
Prezes Towarzystwa Naukowego KUL

Lublin, 25 lutego 2015 r.

Bełżyce, dnia 19.02.2015r.

Pani prof. dr hab. Maria Barbara Styk,
kierownik Katedry Edukacji Literackiej i Teatralnej
w Instytucie Pedagogiki

Dołączam do wielu gratulacji, które zapewne Pani profesor w tych dniach otrzymuje. Pewnie są to słowa wielkiej życzliwości i uznania składanych przez luminarzy nauki z różnych dziedzin. Po przeczytaniu historii pracy Pani profesor doszedłem do wniosku, że tematyka, której poświęciła Pani swoje życie jest dla Pani profesor wielkim umiłowaniem, pracą, którą się po prostu kocha i której oddaje się siłą i serce. Tematyka ta jest również moim umiłowaniem, ale w działalności duszpasterskiej. Bardzo się cieszę z istnienia Katedry Edukacji Literackiej i Teatralnej w Instytucie Pedagogiki i tematyki podejmowanej przez Instytut, również i dlatego, że ostatnio jest pomijana rola Kościoła katolickiego w działalności kulturalnej. Życzę dużo zdrowia, zadowolenia także i w życiu rodzinnym, a również i tego, aby ten Jubileusz był tylko wstępem do następnych. Dziękuję za zaproszenie, z którego z radością skorzystam.

Ks. Czesław Przech

Tabula gratulatoria

1. Dr hab. Jan Adamowski, prof. nadzw. UMCS
2. Mgr Łucja Badeńska
3. Dr Barbara Borowska
4. Prof. dr hab. Krystyna Chałas
5. Dr Jarosław Chodak
6. Mgr Ewa Daniel
7. Jego Magnificencja prof. dr hab. Antoni Dębiński
8. Dr hab. Ewa Domagała-Zyśk
9. O. prof. dr hab. Leon Dyczewski OFM
10. Jego Ekscelencja ks. Biskup dr Antoni Pacyfik Dydycz OFMCap
11. Dr hab. Lucyna Dziaczkowska, prof. nadzw. KUL
12. Dr Małgorzata Dziekanowska
13. Mgr Rafał Dziekanowski
14. Ks. prof. dr hab. Augustyn Eckmann
15. Dr hab. Stanisław Fel, prof. nadzw. KUL
16. Mgr Małgorzata Fengler
17. Dr Maria Fengler
18. Prof. dr hab. Józef Franciszek Fert
19. Dr hab. Piotr Paweł Gach, prof. nadzw. KUL
20. Mgr Karolina Garbacz
21. Mgr Beata Goljan-Puła
22. Mgr Zofia Gołofit-Sobacka
23. Dr hab. Czesław Grzesiak, prof. nadzw. UMCS
24. Prof. dr hab. Grażyna Golik-Szarawarska
25. Ks. dr Zbigniew Iwański

26. Dr Alicja Janiak
27. Mgr Maria Janik
28. Ks. dr hab. Roman Jusiak, prof. nadzw. KUL
29. Prof. dr hab. Wojciech Kaczmarek
30. Dr hab. Barbara Kiereś, prof. nadzw. KUL
31. Dr hab. Agnieszka Kolasa-Nowak
32. Dr hab. Dorota Kornas-Biela, prof. nadzw. KUL
33. Prof. dr hab. Kazimiera Krakowiak
34. Mgr Aldona Król
35. Dr Katarzyna Król
36. Prof. dr hab. Stefan Kruk
37. Mgr Anna Krzemińska
38. Prof. dr hab. Anna Kuligowska-Korzeniewska
39. Prof. dr hab. Lidia Kuchtówna
40. Mgr Maria Kunowska-Porębna
41. Dr Anna Lenzion
42. Dr hab. Hubert Łaszkiwicz, prof. nadzw. KUL
43. Dr Sylwester Łysiak
44. Ks. dr hab. Adam Maj, prof. nadzw. KUL
45. Ks. prof. dr hab. Janusz Mariański
46. Mgr Jolanta Mazur
47. Dr hab. Wojciech Misztal
48. Prof. dr hab. Leszek Mądzik
49. Ks. prof. dr hab. Marian Nowak
50. S. dr hab. Maria Opiela
51. Dr hab. Danuta Opozda
52. Dr Tomasz Ożóg
53. Dr Magdalena Parzyszek
54. Dr Lidia Pietruszka
55. Dr hab. Alfons Pilorz, prof. nadzw. KUL
56. Ks. prałat Czesław Przech
57. Jego Ekscelencja Arcybiskup, prof. dr hab. Bolesław Pylak
58. Mgr Ryszard Remiszewski
59. Dr hab. Alina Rynio, prof. nadzw. KUL
60. Mgr Katarzyna Sapko
61. Mgr Anna Sarnowska-Żakowska
62. Dr hab. Ryszard Skrzyaniarz, prof. nadzw. KUL
63. Inż. Arkadiusz Sobacki
64. Mgr Maria Staniszevska

65. Inż. Arkadiusz Sobacki
66. Dr Elżbieta Maria Stoch
67. Prof. dr hab. Marian Surdacki
68. Alicja Maria Styk
69. Mgr Beata Styk
70. Prof. dr hab. Józef Styk
71. Karolina Styk
72. Łukasz Styk
73. Mgr Paweł Styk
74. Piotr Styk
75. Jego Ekscelencja ks. Biskup prof. dr hab. Jan Śrutwa
76. Ks. dr Mariusz Sztaba
77. Mgr Anna Tyburska
78. Prof. dr hab. Eleonora Udalska
79. Dr Tomasz Wach
80. Ks. prof. dr hab. Edward Walewander
81. Dr hab. Franciszka Wanda Wawro, prof. nadzw. KUL
82. Frank Whitaker
83. Prof. dr hab. Maria Józefina Whitaker-Polakiewicz
84. Mgr Małgorzata Wojcieszuk
85. Prof. dr hab. Władysław Zajewski
86. Prof. dr hab. Teresa Zaniewska, prof. SGGW
87. Dr hab. Wiesław Żardecki

Część I

**Życie i działalność
naukowo-dydaktyczna
Profesor Marii Barbary Styk**

Autobiografia

Urodziłam się 17 lutego 1945 roku w Malinowszczyźnie, położonej w gminie Bełżyce powiat lubelski. Moi rodzice, Janina z Mazurów i Andrzej Gołofitowie, posiadali niewielkie gospodarstwo rolne i zajmowali się głównie sadownictwem.

Rodzina moja była religijna. Z naszej rodziny pochodziła s. Justyna Gołofit, przyjaciółka św. Faustyny Kowalskiej, pięknie przedstawiona w filmie „Faustyna”.

W mojej rodzinie dbano o wykształcenie dzieci. Wujkowie Władysław i Józef Mazurowie ukończyli szkołę salezjańską w Łądzie nad Wartą. Ciocia Aleksandra Mazur była absolwentką Seminarium Nauczycielskiego w Zamościu. Moja siostra Zofia ukończyła Liceum Sióstr Kanoniczek w Lublinie, a w 1956 r. uzyskała tytuł magistra historii KUL; siostra cioteczna Alina Pyda ukończyła Liceum Sióstr Urszulanek w Lublinie, a następnie weterynarię na UMCS.

Rodzina moja była bardzo patriotyczna. Kilka osób należało do Armii Krajowej, walczyło w oddziałach mjr. Hieronima Dekutowskiego ps. Zapora. W domu rodziców często przebywali partyzanci; w naszej stodole przechowywali broń. Wujek Józef Mazur poległ w akcji partyzanckiej. Wujek Władysław Mazur był kapitanem Wojska Polskiego. Nie ujawnił się po tzw. wyzwoleniu i został schwytany przez NKWD, wywieziony w nieznanym kierunku i nigdy nie wrócił do domu. Ciocie i wujenki były łączniczkami w oddziałach AK. Stryjenka Władysława Gołofitowa przemyciała żywność dla Żydów w obozie w Poniatowej.

Mojej rodzinie nieobce były zainteresowania artystyczne. Dziadek Paweł Mazur miał orkiestrę, która grywała na balach dworskich, weselach i zabawach, a także, przez dwa lata, w Detroit. Wujek Edward Mazur ukończył średnią szkołę muzyczną w Lublinie. Założył i prowadził zespół muzyczny w Liceum Ogólno-

kształcącym w Chodlu oraz muzykoterapię w Domu Pomocy Społecznej w Matczyniu. Ciocia Aleksandra Mazur śpiewała w chórze kościelnym w Piaskach.

Do Szkoły Podstawowej uczęszczałam w pobliskich Osinach, a następnie dojeżdżałam do Liceum Ogólnokształcącego w Bełżycach, w którym uzyskałam świadectwo dojrzałości w 1963 r. Po maturze uczyłam się w Państwowym Ośrodku Kształcenia Bibliotekarzy w Jarocinie, prowadzonym przez Ministerstwo Kultury i Sztuki, gdzie uzyskałam dyplom Roczego Studium Bibliotekarskiego w 1964 r.

W tym samym roku rozpoczęłam studia polonistyczne na Wydziale Nauk Humanistycznych KUL. Uczestniczyłam w seminarium magisterskim prof. dr Ireny Sławińskiej. W 1969 r. uzyskałam tytuł magistra filologii polskiej po przygotowaniu pracy pt. *Tytuły modernistycznych dzieł sztuki. Z zagadnień problematyki estetycznej epoki*.

Po trzecim roku studiów wyszłam za mąż za Józefa Styka, w tym czasie magistra socjologii i studenta historii KUL, a aktualnie profesora zwyczajnego w Instytucie Socjologii UMCS. Sakramentalny związek małżeński pobłogosławił 30 września 1967 r. w kościele parafialnym w Chodlu JE bp prof. dr hab. Bolesław Pylak, wówczas lubelski biskup pomocniczy (późniejszy arcybiskup metropolita lubelski).

Po magisterium zajęłam się wychowaniem dwóch synów Piotra (urodzonego w 1969 r.) i Pawła (1971 r.). Jednocześnie uczęszczałam na seminarium doktorskie prof. dr Ireny Sławińskiej.

W dniu 1 października 1974 r. podjęłam pracę na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim, na stanowisku młodszego bibliotekarza w Bibliotece Uniwersyteckiej. Pracowałam tam do 30 listopada 1975 r. Następnie byłam zatrudniona na stanowiskach dokumentalistycznych do 31 kwietnia 1991 r. w Katedrze Dramatu i Teatru KUL, kierowanej przez prof. dr Irenę Sławińską. W tym czasie uzyskałam uprawnienia dokumentalisty dyplomowanego nadane mi przez Komisję ds. Bibliotekarzy i Dokumentalistów Dyplomowanych Ministerstwa Kultury i Sztuki.

Podczas pracy w Katedrze Dramatu i Teatru przebywałam na stypendiach zagranicznych: w Universitaire Faculteiten Sint-Aloysius w Brukseli (1983) i w Université Catholique de Louvain, Louvain-la Neuve (1988).

Od 1 maja 1991 r. zostałam przeniesiona do Międzywydziałowego Zakładu Badań nad Literaturą Religijną KUL, gdzie pracowałam do 30 września 1999 r.

Stopień doktora nauk humanistycznych uzyskałam w Instytucie Sztuki Polskiej Akademii Nauk w 1978 r. na podstawie rozprawy pt. *Teatralna recepcja Maeterlincka w okresie Młodej Polski*, przygotowanej pod kierunkiem prof. dr Ireny Sławińskiej. Recenzentami w przewodzie byli prof. dr Tadeusz Sivert (IS PAN) i doc. dr hab. Jerzy Got-Spiegel (UJ). Praca doktorska została opublikowana drukiem przez Zakład Narodowy im. Ossolińskich (Wrocław 1980)

w serii Instytutu Sztuki PAN „Studia i Materiały do Dziejów Teatru Polskiego”, t. XIII (25).

Stopień naukowy doktora habilitowanego nauk humanistycznych w zakresie literaturoznawstwa – historii teatru uzyskałam na Wydziale Nauk Humanistycznych KUL w 1998 r. na podstawie rozprawy pt. *Teatr amatorski w Lublinie i na Lubelszczyźnie w latach 1866-1918* (Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL 1997). Recenzentami w przewodzie habilitacyjnym byli: prof. dr Irena Sławińska (KUL), prof. dr hab. Eleonora Udalska (UŚ) i prof. UG dr hab. Jan Ciechowicz (UG).

Od 1 października 1999 r. zostałam zatrudniona w Instytucie Pedagogiki na Wydziale Nauk Społecznych KUL, początkowo na stanowisko adiunkta, a następnie awansowałam, 1 grudnia 2000 r., na stanowisko profesora nadzwyczajnego. W 2002 r. została utworzona Katedra Edukacji Literackiej i Teatralnej, w której powierzono mi funkcję kierownika. Pełniłam również funkcje kierownika specjalizacji animacji kulturalno-religijnej i medialnej oraz specjalizacji animacji kultury z arteterapią.

Jestem członkiem następujących towarzystw naukowych: Theatre Internationale Institute, Towarzystwo Naukowe KUL (Wydział Historyczno-Filologiczny), Towarzystwo Literackie im. Adama Mickiewicza (przez dwie kadencje pełniłam funkcję sekretarza Oddziału Lubelskiego). Byłam członkiem założycielem Polskiego Towarzystwa Historyków Teatru utworzonego w 1997 r.

Otrzymałam następujące nagrody i odznaczenia: Nagroda Rektora KUL (1998), Medal Komisji Edukacji Narodowej (2008), Nagroda Rektora KUL za Długoletnią Służbę (2011), Medal Złoty za Długoletnią Służbę, nadany przez Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej (2012).



Basia w piątym roku życia



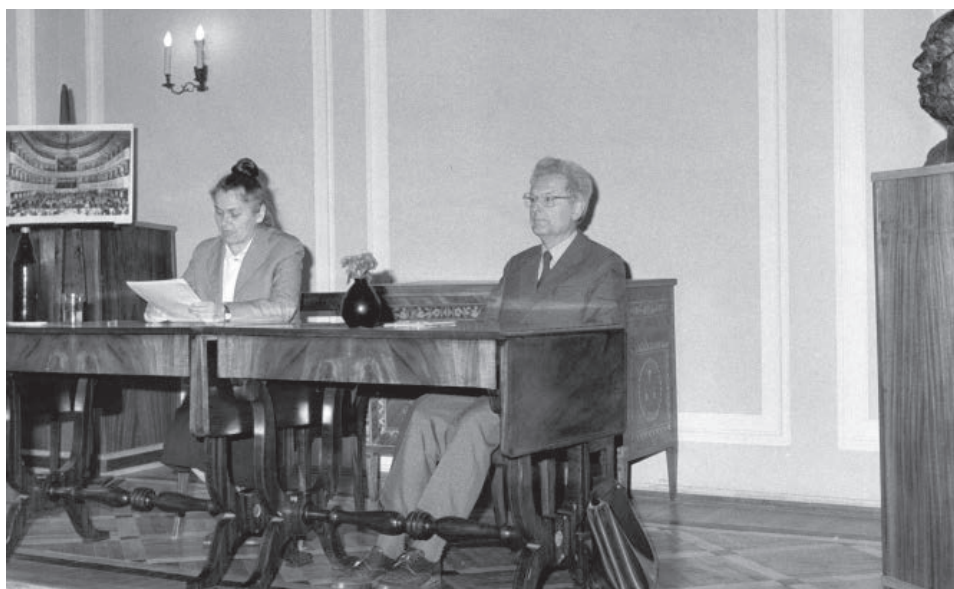
Barbara z rodzicami podczas nawiedzenia obrazu Matki Bożej



Barbara i Józef Stykowie w dniu ślubu, 30 IX 1967



Jubileusz czterdziestolecia pracy naukowej prof. Ireny Sławińskiej. Od lewej: Barbara Styk, ks. Marian Lewko, prof. Irena Sławińska, prof. Jadwiga Sokołowska, 1976



Podczas konferencji Instytutu Sztuki PAN pt. Warszawa teatralna, październik 1988.
Po prawej stronie prof. Roman Taborski



Podczas konferencji pt. Teatr żydowski w Polsce, Uniwersytet Łódzki, październik 1993. Po prawej prof. Anna Kuligowska-Korzeniewska



Spotkanie z papieżem Janem Pawłem II, KUL 9 VI 1997



Uroczysta promocja habilitacyjna z rąk
JM Rektora KUL ks. prof. dr. hab. Andrzeja Szostka, 1998



Wręczenie nominacji na stanowisko
profesora nadzwyczajnego KUL, 1999



Spotkanie z prof. Eleonorą Udalską
w Teatrze Narodowym w Warszawie



Podczas uroczystości pogrzebowych śp. prof. Jana Turowskiego, 2006.
Prof. Maria B. Styk druga z lewej



Podczas konferencji pt. Starość w literaturze, UMCS 2006.
Od lewej: prof. Czesław Grzesiak, prof. Stefan Kruk, prof. Maria B. Styk



Po raz pierwszy w roli promotora magistrów pedagogiki



Podczas spotkania opłatkowego ze swoimi studentkami



Spotkanie imiennowe ze swoimi studentkami



W gronie swoich studentek



Z magistrantkami podczas uroczystości absolutorium



Po uroczystościach absolutorium Magdaleny Borowskiej, 2002. Od lewej ks. Czesław Przech, rodzina, Magdalena Borowska, prof. Maria B. Styk, ks. prof. Marian Nowak



Po uroczystości absolutorium ks. Mariusza Sztaby, 2003.
Od lewej: prof. Krystyna Chałas, ks. prof. Marian Nowak, prof. Maria B. Styk,
ks. Mariusz Sztaba



W otoczeniu rodziny



Z wnukami. Od lewej: Karolina, Alicja Maria, Łukasz



POLSKA RZECZPOSPOLITA LUDOWA

POLSKA AKADEMIA NAUK

INSTYTUT SZTUKI

Dyplom

OBYWATEL

MARIA BARBARA STYK

URODZON 3 DNIA 17 lutego 1945 ROKU W GALINOWSZCZYNIE

NA PODSTAWIE PRZEDŁOŻONEJ ROZPRAWY DOKTORSKIEJ POD TYTUŁEM:

"TEATRALNA RECEPCJA HAETHELINCKA W OKRESIE MŁODOCI POLSKIEJ"

ORAZ PO ZŁOŻENIU PRZEPISANYCH EGZAMINÓW UZYSKAŁA

STOPIEŃ NAUKOWY

DOKTORA

NAUK HUMANISTYCZNYCH

NADANY UCHWAŁĄ RADY NAUKOWEJ

INSTYTUTU SZTUKI POLSKIEJ AKADEMII NAUK

Z DNIA 12 października 19 78 R.

WARSZAWA DNIA 12 października 19 78 ROKU

PROMOTOR

Jan Hanke

PRZEWODNICZĄCY
RADY NAUKOWEJ

Lucyja Proszka

DYREKTOR PLACÓWKI
(INSTYTUTU)

Wojciech Dembowsky



NR 55/78

Dyplom doktorski, 12 X 1978

RZECZPOSPOLITA POLSKA

KATOLICKI UNIWERSYTET LUBELSKI

Wydział Nauk Humanistycznych

DYPLOM

Pani **Maria Barbara Styk**

DOKTOR nauk humanistycznych

URODZONA a DNIA 17 lutego 1945 ROKU

W Malinowszczyźnie

NA PODSTAWIE OCENY OGÓLNEGO DOROBKU NAUKOWEGO
I PRZEDSTAWIONEJ ROZPRAWY HABILITACYJNEJ POD TYTUŁEM
„Teatr amatorski w Lublinie i na Lubelszczyźnie w latach 1866 - 1918”

UZYSKAŁ a STOPIEŃ NAUKOWY

DOKTORA HABILITOWANEGO

NAUK humanistycznych w zakresie literaturoznawstwa - historia teatru

NADANY UCHWAŁĄ RADY Wydziału Nauk Humanistycznych
Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego

Z DNIA 21 stycznia 1998 ROKU

RECENZENTAMI W PRZEWODZIE HABILITACYJNYM BYLI

prof. dr hab. Jan Ciechowicz - UG, prof. dr hab. Eleonora Udańska - UŚ
em. prof. dr Irena Stawińska - KUL

Lublin, dnia 7 października 1998 ROK

DZIEKAN

M. Dembowski

REKTOR

Andrzej Jortelski

NR 37

Dyplom doktora habilitowanego, 7 X 1998

Maria Barbara Stykowa

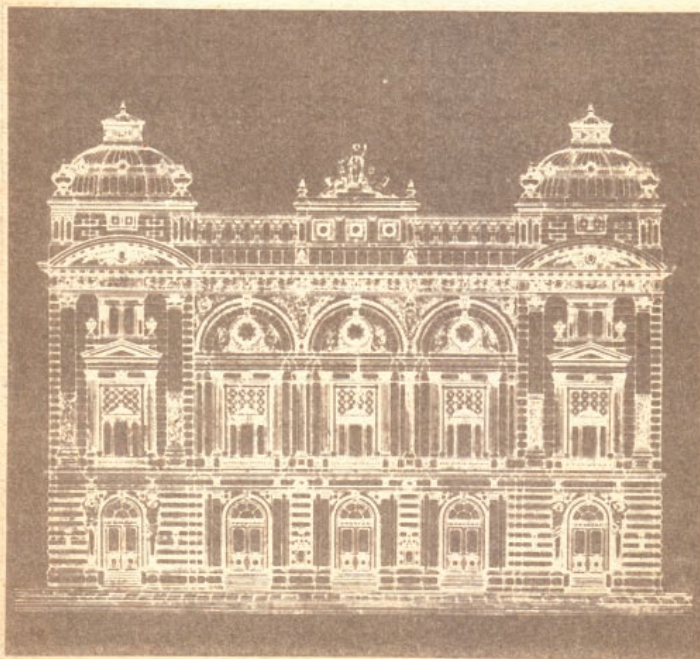
TEATRALNA RECEPCJA
MAETERLINCKA
W OKRESIE
MŁODEJ POLSKI

POLSKA
AKADEMIA
NAUK
INSTYTUT SZTUKI
OSSOLINEUM

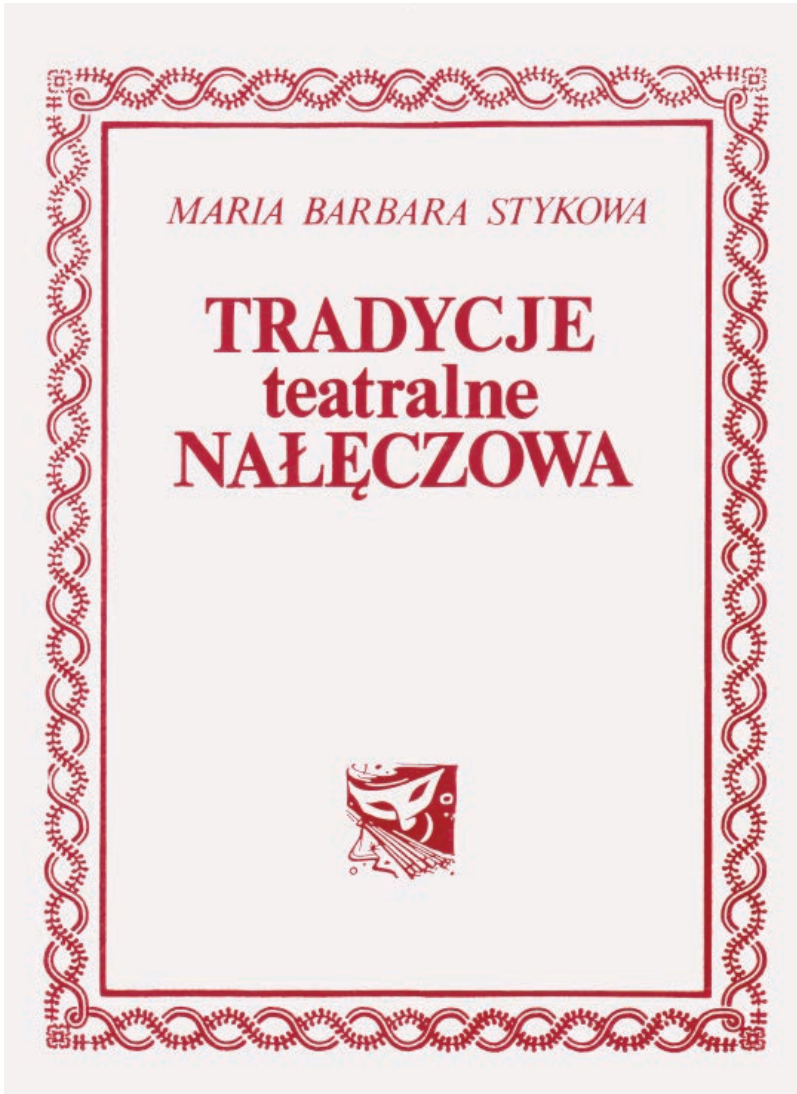


Maria Barbara Stykowa, *Teatralna recepcja Maeterlincka w okresie
Młodej Polski*, Wrocław: Ossolineum 1980

Z ŻYCIA
TEATRALNEGO
W LUBLINIE
w latach 1866-1927



Z życia teatralnego w Lublinie w latach 1866-1927,
pod red. Marii Barbary Stykowej, Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL
1982



Maria Barbara Stykowa, *Tradycje teatralne Nałęczowa*,
Nałęczów: Towarzystwo Przyjaciół Nałęczowa 1992

Maria Barbara Styk

TEATR AMATORSKI
W LUBLINIE I NA LUBELSZCZYŹNIE
W LATACH 1866-1918



Maria Barbara Styk, *Teatr amatorski w Lublinie i na Lubelszczyźnie w latach 1866-1918*, Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL 1997

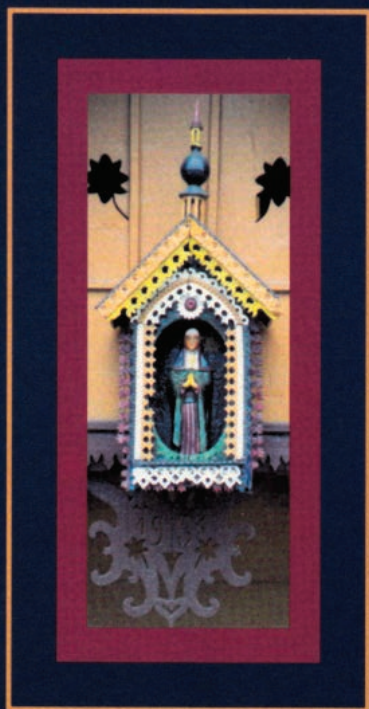
TOWARZYSTWO NAUKOWE KUL

BELGIA
W RELACJACH
POLAKÓW
ANTOLOGIA



Belgia w relacjach Polaków, Antologia (XVI-XX w.).
Wybór, wstęp i oprac. Maria Barbara Styk,
Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL 1997

ŚWIĘTA KINGA
W POEZJI POLSKIEJ
ANTOLOGIA



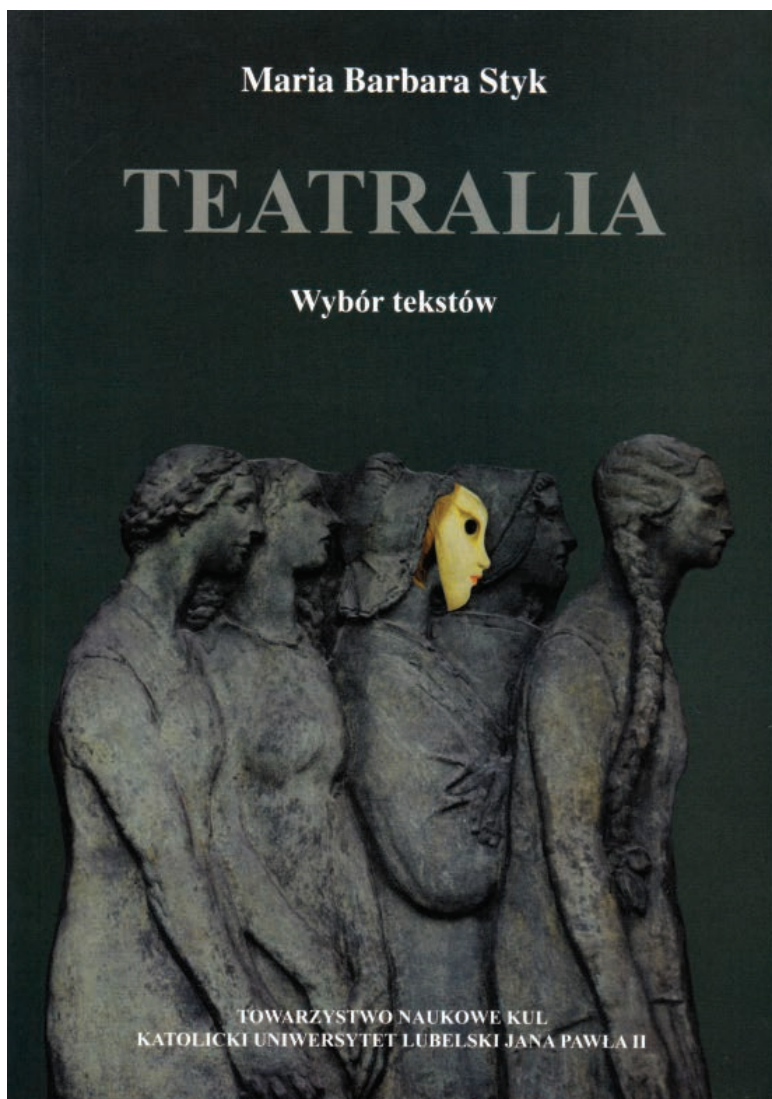
TOWARZYSTWO NAUKOWE KUL

Święta Kinga w poezji polskiej. Antologia (1644-2001).
Wybór, wstęp i oprac. Maria Barbara Styk, Lublin:
Towarzystwo Naukowe KUL 2001

Maria Barbara Styk

TEATRALIA

Wybór tekstów



Maria Barbara Styk, *Teatralia. Wybór tekstów*,
Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL 2013

Wykaz publikacji

Profesor Marii Barbary Styk

I. KSIĄŻKI

Książki autorskie

1. *Teatralna recepcja Maeterlincka w okresie Młodej Polski*. Wrocław: Ossolineum (Polska Akademia Nauk. Instytut Sztuki) 1980. Seria: Studia i Materiały do Dziejów Teatru Polskiego, t. XIII (25); ilustr.
2. *Tradycje teatralne Nałęczowa*. Nałęczów: Towarzystwo Przyjaciół Nałęczowa 1992; ilustr.
3. *Teatr amatorski w Lublinie i na Lubelszczyźnie w latach 1866-1918*. Lublin: RW KUL 1998; ilustr.
4. *Teatralia. Wybór tekstów*. Lublin: TN KUL 2013; ilustr.

Antologie

5. Helena Wolska: *Gdzie Dunajec toczy wody*. [Tomik poezji]. Wybór, oprac. i wstęp Maria Barbara Styk. Lublin: Polihymnia 1997. Seria: Biblioteka „Dziełnictwo” przy Stowarzyszeniu Twórców Ludowych, t. XXX (LXV); ilustr.
6. *Belgia w relacjach Polaków. Antologia (XVI-XX w.)*. Wybór, wstęp i oprac. Maria Barbara Styk. Lublin: TN KUL 1999.
7. *Święta Kinga w poezji polskiej. Antologia (1644-2001)*. Wybór, wstęp i oprac. Maria Barbara Styk. Lublin: TN KUL 2001; ilustr.

Książka pod redakcją

8. *Z życia teatralnego w Lublinie w latach 1866-1927*. Pod red. Marii Barbary Stykowej Lublin: RW KUL 1982.

Książki współredagowane

9. *Historycznoliterackie prace ćwiczeniowe*. Zeszyt 4 [poświęcony historii Teatru Akademickiego KUL]. Opiekun naukowy Irena Sławińska, przygotowała do druku Maria Barbara Stykowa. Lublin: Katolicki Uniwersytet Lubelski 1981; ilustr.
10. *Wśród mitów teatralnych Młodej Polski*. Praca zbiorowa pod red. Ireny Sławińskiej i Marii Barbary Stykowej. Kraków: Wydawnictwo Literackie 1983; ilustr.
11. *Dramat i teatr sakralny*. Pod red. Ireny Sławińskiej, Wojciecha Kaczmarka, Waldemara Sulisza i Marii Barbary Stykowej. Lublin: TN KUL 1988.
12. *Popularny dramat i teatr religijny w Polsce*. Pod red. Ireny Sławińskiej i Barbary Stykowej. Lublin: RW KUL 1990.

Inne prace redakcyjne

13. *La theatrologie a l'heure actuelle: reflexions methodologiques. Theatre Science today: methodological reflection. Teatrolgia dzisiaj: refleksja metodologiczna. Materiały z Sympozjum Teatrolologicznego (TN KUL i Katedry Dramatu i Teatru KUL) Lublin 12-14 XII 1975*. „Roczniki Humanistyczne” 25:1977 z. 1. Redakcja zeszytu: Irena Sławińska, Maria B. Stykowa, Marian Lewko.
14. „Roczniki Humanistyczne” 29:1981 z. 1: Literatura polska. Redakcja zeszytu: Irena Sławińska, Maria Barbara Stykowa.

II. ARTYKUŁY

1973

15. *Recepcja Maeterlincka w Polsce współczesnej (1945-1972)*. „Summarium. Sprawozdania Towarzystwa Naukowego KUL” nr 2 (22/1) za rok 1973 s. 351-357.
16. *Św. Stanisław biskup w dramacie i w teatrze. Bibliografia*. „Summarium. Sprawozdania Towarzystwa Naukowego KUL” nr 7 (27) za rok 1973. Lublin 1981 s. 149-161 + 12 ilustr.

17. [Recenzja:] *Z zagadnień kultury chrześcijańskiej. Kardynałowi Stefanowi Wyszyńskiemu Prymasowi Polski – Katolicki Uniwersytet Lubelski*. Kom. red. kard. Karol Wojtyła [i in.], Lublin 1973. „Życie i Myśl” 1973 nr 8-9 s. 235-237.

1974

18. *W poszukiwaniu polskiej prapremiery Maeterlincka*. „Pamiętnik Teatralny” 1974 z. 3-4 s. 413-416.

1975

19. „*Correspondance des arts*” w tytułach dzieł sztuki z okresu około 1900. „Roczniki Humanistyczne” 23:1975 z. 1 s. 183-196.

1976

20. „*Intruz*” *Maurycyego Maeterlincka na scenach polskich (1894-1916)*. „Roczniki Humanistyczne” 24:1976 z. 1: O literaturze i teatrze. Prace ofiarowane Irenie Sławińskiej s. 185-193.
21. *Colloquium teatrologiczne*. „Biuletyn Informacyjny KUL” 1976 nr 1 s. 54-55; fot.
22. *Teatrologia dzisiaj – refleksja metodologiczna* [sprawozdanie z konferencji w KUL]. „Życie i Myśl” 1976 nr 5 s. 103-104. Podpisane: (mbs).
23. *Kolokwium teatrologiczne na KUL*. „Słowo Powszechne” 1976 nr 35 s. 35; fot.
24. *Wizyta doc. dr Timo Tiusanena w Lublinie*. „Biuletyn Informacyjny Towarzystwa Przyjaźni Polsko-Fińskiej” 1976 nr 5 s. 6.

1977

25. *Debiut scenograficzny Karola Frycza. (W setną rocznicę urodzin)*. „Zeszyty Naukowe KUL” 1977 nr 1 s. 61-66 + 2 ilustr.
26. [Recenzja:] *Bibliografia literatury tłumaczonej na język polski wydanej w latach 1945-1976*. [T.] 1. Red. Stanisław Bębenek [i in.]. Warszawa 1977. „Życie i Myśl” 1978 nr 11 s. 132-134.

1978

27. *Jeszcze o Strindbergu*. „Życie Literackie” 1978 nr 9 s. 13.

1979

28. *La premiere polonaise de „Pelleas et Melisande»: Cracovie 1906*. Trad. par Alfons Pilorz. „Annales” (Fondation Maurice Maeterlinck, Gand, Belgia) 25:1979 s. 47-60.
29. *Dramat*. „Religia a Literatura. Bibliografia. Prace polskie” 1979, s. 103.

1980

30. *Reception theatrale de Maeterlinck dans la periode de la Jeune Pologne*. Trad. par Iza Słomkowska. „Annales” (Gand, Belgia) 36:1980 s. 189-192.
31. *Teatralna recepcja Maeterlincka w okresie Młodej Polski*. „Biuletyn Polonistyczny” 1980 z. 1-2 s. 110-114.

1982

32. *Przedmowa*. W: *Z życia teatralnego w Lublinie w latach 1866-1927*. Red. Maria Barbara Stykowa. Lublin: RW KUL 1982 s. 5-6.
33. *Bibliografia* [teatru lubelskiego]. Ibidem s. 223-226.

1983

34. *Maeterlinck w Młodej Polsce (Mit dramaturga)*. W: *Wśród mitów teatralnych Młodej Polski*. Praca zbiorowa. Pod red. Ireny Sławińskiej i Marii Barbary Stykowej. Kraków 1983 s. 118-144.
35. *Legendarna inscenizacja Młodej Polski („Wnętrze” Maurice’a Maeterlincka w reżyserii Tadeusza Pawlikowskiego)*. Ibidem s. 311-343; ilustr.
36. *Wiera Komissarżewska a teatr polski*. „Slavia Orientalis” 1983 nr 1-2 s. 65-75.
37. *Teatr amatorski w Lublinie i na Lubelszczyźnie w latach 1915-1918. (Doniesienie tymczasowe)*. „Folia Scientiarum Lublinensis” 25:1983 Hum. 2 s. 29-34.
38. *Od Stanisławskiego do Dormana. Rzut oka na recepcję sceniczną „Niebieskiego ptaka”*. W: *Maurice Maeterlinck, Niebieski ptak*, program Teatru Nowego w Tychach, premiera w grudniu 1983 r.

1985

39. *Maeterlinck en Pologne*. „Vlams Poolse Tijdingen” (Gandawa, Belgia) 1985 nr 3-4 s. 71-80.
40. *Maeterlinck en Pologne*. Trad. par Zbigniew Sudrawski. „Cahiers Theatre Louvain» (Louvain-la-Neuve, Belgia) 1985 no 54 s. 229-249; ilustr.
41. *Profesor dr Irena Sławińska*. „Biuletyn Informacyjny KUL» 1985 nr 1 s. 47-57; fot.

1986

42. *Stanisławski i Maeterlinck*. „Roczniki Humanistyczne” 34:1986 z. 7: Słowiaoznawstwo s. 109-111.
43. [Recenzja:] Stefan Kruk, *Życie teatralne w Lublinie (1782-1918)*. Lublin: Wydawnictwo Lubelskie 1982. „Region Lubelski” 1(3):1986 s. 252-255.

1987

44. „Róża” Stefana Żeromskiego jako dramat ekspresjonistyczny. W: *Dramat polski XIX i XX wieku. Interpretacje i analizy*. Red. Lech Ludorowski. Lublin: Wydawnictwo UMCS 1987 s. 213-227.
45. *Scena lubelska w czasie I wojny światowej*. „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Scientiarum Artium et Librorum” 8:1987 s. 187-208.

1988

46. *Polskie turnée Georgetty Leblanc-Maeterlinck*. W: *Studia z literatury polskiej i obcej*. Pod red. Lecha Ludorowskiego. Lublin: UMCS. Wydział Humanistyczny 1988 s. 265-271.
47. *Młodzieżowy teatr religijny w dwudziestoleciu międzywojennym*. W: *Dramat i teatr sakralny*. Pod red. Ireny Sławińskiej [i in.]. Lublin 1988 s. 285-300.
48. *Krótką historia Teatru Ziemi Chełmskiej 1904-1984*. „Region Lubelski” 3(5):1988 s. 103-109.

1989

49. *Teatr amatorski w Nałęczowie w latach 1882-1918*. „Region Lubelski” 4(6):1989-1990 s. 43-56, ilustr.

1990

50. *Występy Georgetty Leblanc w Warszawie (1903)*. W: *Warszawa teatralna*. Pod red. Lidii Kuchtówny. Warszawa: Instytut Sztuki PAN 1990 s. 120-126 + 4 ilustr.
51. *Amatorskie życie teatralne w Lublinie w okresie po powstaniu styczniowym do roku 1918*. „Folia Scientiae Artium et Litterarum” 2:1990 s. 63-90.
52. *Człowiek i wszechświat w teatrze współczesnym*. [Notatka o sympozjum w KUL]. „Przegląd Uniwersytecki” 1990 nr 3-4 s. 6.

1991

53. *Aleksander Ostrowski na scenach lubelskich w latach 1868-1920. (Przyczynek do dziejów teatralnej recepcji Ostrowskiego w Polsce)*. W: *Aleksander Ostrowski a problemy rozwoju dramatu rosyjskiego. Materiały konferencji naukowej zorganizowanej przez Instytut Rusycystyki Uniwersytetu Warszawskiego w dniach 20-21 listopada 1986 roku*. Red. René Śliwowski. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego 1991 s. 187-201. Seria: *Studia z Filologii Rosyjskiej i Słowiańskiej*, t. 19.
54. *Rys historyczny literackich kontaktów polsko-belgijskich*. „Roczniki Humanistyczne” 39:1991-1992 z. 5: Neofilologia s. 31-49.

55. *Poezja Pienin. Helena z Orkiszów Wolska.* „Twórczość Ludowa” 1991 nr 1 s. 3-4; fot.
56. *Poezja Pienin. Krystyna z Lizoniów Aleksander.* „Twórczość Ludowa” 1991 nr 3-4 s. 42-43; fot.

1992

57. *Dzieje sceniczne i recepcja krytyczna „Na Wzgórzu Śmierci” oraz „Uczty Hero-diady” Jana Kasprowicza.* W: *Dramat biblijny Młodej Polski.* Red. Stefan Kruk. Wrocław: Wydawnictwo Wiedza o Kulturze 1992 s. 41-60.
58. *Idee pozytywizmu a powstanie i rozwój teatru amatorskiego (na przykładzie Lubelszczyzny).* W: *Dramat i teatr pozytywistyczny.* Red. Dobrochna Ratajczak. Wrocław: Wydawnictwo Wiedza o Kulturze 1992 s. 147-157.
59. *Studenckie życie teatralne.* W: *Katolicki Uniwersytet Lubelski. Wybrane zagadnienia z dziejów uczelni.* Praca zbiorowa. Pod red. Grażyny Karolewicz, ks. Marka Zahajkiewicza, ks. Zygmunta Zielińskiego. Lublin: RW KUL 1992 s. 343-358.
60. *Zastugi rodziny Namysłowskich w dziedzinie teatru amatorskiego.* „Region Lubelski” 5(7):1992-1993 s. 91-93.
61. *Poezja Pienin. Julia Karczowa.* „Twórczość Ludowa” 1992 nr 1-2 s. 56-57.
62. *O twórczości Heleny Wolskiej.* „Prace Pienińskie” 4:1992 s. 58-62; fot.
63. *Folklor – sacrum – religia.* [Sprawozdanie z konferencji w KUL]. „Twórczość Ludowa” 1992 nr 3-4 s. 88-89.

1993

64. *Wpływ Maeterlincka na powstanie nowych form gry aktorskiej.* W: *Sztuka aktorska a dramat.* Pod red. Lidii Kuchtówny. Warszawa: Instytut Sztuki PAN 1993 s. 18-32 + ilustr.
65. *Inicjatywy teatralne w Tygodniach Kultury Chrześcijańskiej.* W: *Wokół współczesnego dramatu i teatru religijnego w Polsce (1979-1989).* Pod red. Ireny Sławińskiej i Wojciecha Kaczmarka. Wrocław: Wydawnictwo Wiedza o Kulturze 1993 s. 167-189.
66. *Unici podlascy w dramacie „Bohaterowie wiary” ks. Mariana Stefanowskiego.* „Roczniki Humanistyczne” 41:1993 z. 7: Słowianoznawstwo s. 117-124.
67. *Żydowski teatr amatorski w Lublinie 1864-1916 – Yiddish Amateur Theatre in Lublin (1864-1916).* W: *Teatr żydowski w Polsce. Międzynarodowa konferencja naukowa. Streszczenia referatów. Warszawa 18-21 października 1993 – Jewish Theatre in Poland, International Conference. Abstracts. Warsaw, October 18-21, 1993.* Red. Małgorzata Leyko. Warszawa 1993 s. 14-15.

68. *Aleksy Aleksander*. W: *Słownik biograficzny miasta Lublina*. Pod red. Tadeusza Radzika, Jana Skarbka, Adama Andrzeja Witusika. T. I. Lublin: Wydawnictwo UMCS 1993 s. 12.
69. *Halicki Henryk*. Ibidem s. 107-108.
70. *Koterwas Barbara*. Ibidem s. 145-146.
71. *Modrzewska Zofia*. Ibidem s. 185-186.
72. [Współautorstwo:] Anna Lichoń, Maria Barbara Stykowa: *Literatura na łamach „Ateneum Kapłańskiego” w latach 1909-1989. Bibliografia*. „Roczniki Humanistyczne” 39-40:1991-1992 [wyd. 1993] z. 1 s. 147-176.
73. [Współautorstwo:] Jan Gotfryd, Elżbieta Kołtunowska, Maria Kunowska-Porębna, Maria Barbara Stykowa: *Bibliografia literackiej zawartości miesięcznika „W Drodze”*. Część I: *Teksty*; Część II: *Opracowania*. „Roczniki Humanistyczne” 41:1993 z. 1 s. 121-183; 42:1994 z. 1 s. 159-188.

1994

74. *Obraz prześladowań i męczeństwa unitów w dramacie polskim*. W: *Unia brzeska. Geneza, dzieje i konsekwencje w kulturze narodów słowiańskich*. Pod red. Ryszarda Łuznego, Franciszka Ziejki i Andrzeja Kępińskiego. Kraków: Wydawnictwo Universitas 1994 s. 279-290.

1996

75. *Unicy podlascy w dramacie*. W: *Pogranicza. Granice. Ograniczenia*. Pod red. Elżbiety Rzewuskiej. Lublin: Wydawnictwo UMCS 1996 s. 183-198. Seria: 1. Konferencje Kodeńskie.
76. *Męczennicy podlascy w dramacie polskim*. W: *Martyrologia unitów podlaskich w świetle najnowszych badań naukowych*. T. 1. Red. Jerzy Skowronek i Urszula Maksymiuk. Siedlce: Stowarzyszenie „Martyrium” 1996 s. 303-316.
77. *Wiersze w księżdzie pamiątkowej pustelni pienięskiej*. „Prace Pienińskie” 8:1996 s. 51-57.

1997

78. *Le theatre symboliste belge en Pologne. Reception et influences*. W: *Art nouveau polonais. Bruxelles–Cracovie 1890-1920*. [Album wydany z okazji wystawy „Art nouveau polonaise. Bruxelles–Cracovie 1890-1920”, zorganizowanej w Brukseli przy współudziale Muzeum Narodowego w Krakowie. Red. Paul Aron]. Bruxelles 1997 s. 133-143; ilustr.
79. *Belgijski teatr symboliczny w Polsce. Recepcja i inspiracje*. W: *Młoda Polska. Bruksela–Kraków 1890-1920*. Red. Paul Aron. Bruksela: Credit Communal 1997 s. 133-143.

80. *Inspiracje Grecji antycznej w działalności teatralnej studentów KUL*. W: *Siew Dionizosa. Inspiracje Grecji antycznej w teatrze i dramacie XX wieku w Europie Środkowej i Wschodniej. Rekonesans*. Red. Jerzy Axer, Zbigniew Osiński. Warszawa: Towarzystwo Naukowe Warszawskie, Ośrodek Badań nad Tradycją Antyczną w Polsce i Europie Środkowo-Wschodniej, Ośrodek Badań Twórczości Jerzego Grotowskiego i Poszukiwań Teatralno-Kulturowych 1997 s. 197-205.
81. *Wstęp*. W: Helena Wolska: *Gdzie Dunajec toczy wody*. Wybór, oprac. i wstęp Maria Barbara Styk. Lublin: Polihymnia 1997 s. 5-8.

1998

82. *Żydowski teatr amatorski w Lublinie (1864-1915)*. W: *Teatr żydowski w Polsce. Materiały z Międzynarodowej Konferencji Naukowej, Warszawa, 18-21 października 1993 roku*. Red. Anna Kuligowska-Korzeniewska, Małgorzata Leyko. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego 1998 s. 88-97.

1999

83. *Wstęp*. W: *Belgia w relacjach Polaków. Antologia (XVI-XX w.)*. Wybór, wstęp i oprac. Maria Barbara Styk. Lublin: TN KUL 1999 s. 5-29.

2000

84. *Procesja jako obrzęd liturgiczny i widowisko parateatralne*. „Roczniki Teologiczne” 47:2000 z. 8: Liturgika s. 187-198.
85. [Recenzja:] *Historia Gimnazjum i Liceum im. Jana Kasprowicza w Inowrocławiu 1855-1985*. Red. Ryszard Kabaciński. Inowrocław: Pierwsze Liceum Ogólnokształcące im. J Kasprowicza w Inowrocławiu 1985. „Roczniki Nauk Społecznych” 28-29:2000-2001 z. 2: Pedagogika s. 187-188.

2001

86. *Dzieciństwo we wspomnieniach kobiety dojrzałej. (Suzanne Lilar: „Gandawskie dzieciństwo”)*. W: *Oblicza dzieciństwa*. Red. Dorota Kornas-Biela. Lublin: TN KUL 2001 s. 117-128.
87. *Wstęp*. W: *Święta Kinga w poezji polskiej. Antologia (1644-2001)*. Lublin: TN KUL 2001 s. 7-18.

2002

88. *Szkolny teatr jezuicki w dwudziestoleciu międzywojennym (1918-1939). Na przykładzie Zakładu Naukowo-Wychowawczego Św. Józefa w Chyrowie*. „Przeгляд Powszechny” 2002 nr 7-8 s. 89-97.

89. *Refleksje wokół nazwy geograficznej Trzy Korony*. „Prace Pienińskie” 12:2002 s. 93-99; ilustr.

2003

90. *Kto jest patronem flisaków? (O św. Barbarze)*. „Prace Pienińskie” 13:2003 s. 107-108.
91. *Literaturoznawca – teatrolog. Prof. dr Irena Sławińska*. „Summarium. Sprawozdania Towarzystwa Naukowego KUL” 32(52):2003 s. 191-202; fot.
92. *Śp. Mgr Romana Kowalczyk (1935-2002)*. „Roczniki Nauk Społecznych” 31:2003 z. 2: Pedagogika s. 145-147.

2004

93. *Belgia w relacjach Polaków (XVI-XX w.). Dopełnienie mojej antologii*. W: *The-saurus polyglottus. Festschrift fuer Stanisław Prędota zum 60. Geburtstag*. Hrsg. Stefan Kiedroń, Agata Kowalska-Szubert. Wrocław: Wrocławskie Towarzystwo Oświatowe s. 677-690.
94. *Wspomnienie o Śp. Profesor Irenie Sławińskiej*. „Roczniki Nauk Społecznych” 32:2004 z. 2: Pedagogika s. 146-158.

2005

95. *Historyk literatury Czesław Zgorzelski (1908-1996)*. W: *W duchu i prawdzie. Wybrane sylwetki Kościoła lubelskiego (1805-2005)*. Red. ks. Henryk Misztal. Lublin: Wydawnictwo „Gaudium” 2005 s. 372-374.
96. *Irena Sławińska (1913-2004)*. „Pamiętnik Teatralny” 2005 z. 1-2 s. 271-281.

2006

97. *Karol Wojtyła – papież Jan Paweł II – jako człowiek literatury i teatru*. „Roczniki Nauk Społecznych” 34:2006 z. 2: Pedagogika s. 43-48.
98. *Związki Karola Wojtyły – Jana Pawła II z Pieninami*. „Prace Pienińskie” 16:2006 s. 143-146; fot.
99. *Ku przestrodze. Opowiadanie Hugo Raesa „Benelux – wysoka koniunktura”*. W: *Dojrzewanie do pełni życia. Starość w literaturze polskiej i obcej*. Red. Stefan Kruk i Elżbieta Flis-Czerniak, Lublin: UMCS 2006 s. 557-564.
100. *Maeterlinck Maurice*. W: *Encyklopedia katolicka*. T. 11. Lublin: TN KUL 2006 szp. 786-787.

2007

101. *Teatr w wychowaniu chrześcijańskim*. W: *Wychowanie chrześcijańskie. Między tradycją a współczesnością*. Red. Alina Rynio. Lublin: Wydawnictwo KUL 2007 s. 870-876.

2008

102. „Jasełka” księdza Leonarda Soleckiego z 1875 roku. „Summarium Societatis Scientiarum Catholicae Universitatis Lublinensis Joannis Pauli II” 37:2008 s. 81-90.

2010

103. [Recenzja:] Milan Dariusz Lesiak. *Polska nauka o teatrze w latach 1945-1975*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego 2008. „Roczniki Pedagogiczne” 2(38): 2010 s. 193-195.
104. *Lubelskie wiersze o teatrze*. „Akcent” 2010 nr 2 s. 165-170.
105. *Bruksela we wspomnieniach Wacława Lednickiego*. W: *Obrazy stolic europejskich w piśmiennictwie polskim*. Red. Adam Tyszką. Łódź: Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej 2010 s. 393-397.

2011

106. *Moje kontakty naukowe z Belgią*. W: *Belgia we wspomnieniach pracowników KUL po II wojnie światowej*. Wybór i wstęp ks. Edward Walewander. Lublin: TN KUL 2011 s. 211-216.
107. *Literatura i teatr wobec dzieci głodnych i potrzebujących pomocy*. W: *Głodne dzieci w Polsce*. Red. Czesław Kępski. Lublin: Wydawnictwo KUL 2011 s. 467-474.

2012

108. *Procesja w literaturze polskiej*. W: *Encyklopedia katolicka*. T. 15. Lublin: TN KUL 2012 szp. 429-430.

2013

109. *Twórczyni lubelskiej szkoły teatrologicznej – Prof. dr Irena Sławińska (1913-2004)*. W: *Źródła wielkości mistrzów. Księga jubileuszowa dedykowana Prof. Piotrowi Pawłowi Gachowi*. Red. Marian Nowak, Roman Jusiak, Jolanta Mazur. Lublin: Wydawnictwo KUL 2013 s. 175-182.
110. *Dobre wspomnienia z czasów studiów i pobytów w Belgii*. Ibidem s. 777.

Opracował Józef Styk

Wykaz prac doktorskich recenzowanych przez Profesor Marię Barbarę Styk i napisanych pod jej kierunkiem

1. Mgr Elżbieta Maria Stoch: *Dzieje klasyki polskiej i obcej na scenach lubelskich w latach 1864-1997*. Promotor: prof. dr hab. Stefan Kruk, UMCS, Wydział Humanistyczny, Instytut Filologii Polskiej, Zakład Pozytywizmu i Młodej Polski, Lublin 2003.
2. Ks. mgr Jarosław Piotr Woźniak: *Dejmka inscenizacje staropolskiego dramatu religijnego i ich wymiar pastoralny*. Promotor: ks. prof. dr hab. Tadeusz Zasępa, KUL, Wydział Teologii, Instytut Teologii Pastoralnej i Katechetyki, Katedra Współczesnych Form Przekazu Wiary, Lublin 2003.
3. Mgr Genowefa Hewelt: *Metoda pracy z tekstem na lekcjach języka polskiego w zasadniczej szkole dla niesłyszących i słabo słyszących*. Promotor: prof. dr hab. Kazimiera Krakowiak, KUL, Instytut Pedagogiki, Katedra Pedagogiki Specjalnej, Lublin 2005.
4. Mgr Barbara Sadłocha: *Dzieje sceniczne wybranych dramatów Włodzimierza Perzyńskiego w teatrach polskich do 1989 roku*. Promotor: prof. dr hab. Stefan Kruk, UMCS, Wydział Humanistyczny, Instytut Filologii Polskiej, Lublin 2007.
5. Mgr Aneta Pawłowska: *Dzieje sceniczne wybranych dramatów Tadeusza Rittera w teatrach polskich do 1989 roku*. Promotor: prof. dr hab. Stefan Kruk, UMCS, Wydział Humanistyczny, Instytut Filologii Polskiej, Zakład Teatrolologii, Lublin 2007.
6. Mgr Magdalena Kuśmierczyk: *Teatr źródeł – źródła teatru Ośrodka Praktyk Teatralnych „Gardzienice”*. Promotor: prof. dr hab. Elżbieta Rzewuska, UMCS, Wydział Humanistyczny, Instytut Filologii Polskiej, Zakład Teatrolologii, Lublin 2007.

7. Mgr Danuta Hreshchuk: *Lwów teatralny w latach 1918-1930*. Promotor: prof. dr hab. Wojciech Kaczmarek, KUL, Wydział Humanistyczny, Instytut Filologii Polskiej, Katedra Dramatu i Teatru, Lublin 2009.
8. Mgr Sylwia Bogumiła Dęga: *Sacrum w teatrach amatorskich „Siódmej Prowincji” (Łask-Sieradz-Zduńska Wola) w latach 1975-2010*. Promotor: prof. dr hab. Wojciech Kaczmarek, KUL, Wydział Nauk Humanistycznych, Instytut Filologii Polskiej, Katedra Dramatu i Teatru, Lublin 2010.
9. Mgr Sylwester Łysiak: *Współczesny teatr ludowy. Formy i funkcje*. Promotor: prof. dr hab. Jan Adamowski, UMCS, Wydział Humanistyczny, Instytut Kulturoznawstwa, Zakład Kultury Polskiej, Lublin 2010.
10. Mgr Renata Monika Korzeniecka: *Rola poezji Janiny Porazińskiej i Joanny Kulmowej w stymulowaniu twórczej aktywności plastycznej dzieci dziewięcioletnich*. Promotor: prof. dr hab. Teresa Zaniewska. Wydział Nauk Społecznych, Instytut Pedagogiki, Lublin 2011.

Rozprawa doktorska napisana pod kierunkiem Profesor Marii Barbary Styk

1. Katarzyna Król: *Działalność wychowawczo-literacka Izabeli Czartoryskiej*. Recenzenci: dr hab. Wiesław Żardecki, UMCS, ks. dr hab. Roman Jusiak, prof. KUL, Lublin 2015.

Opracowanie Elżbieta Stoch

Wykaz prac magisterskich napisanych pod kierunkiem Profesor Marii Barbary Styk

2001

1. Borek Aneta: *Rola wychowawcza i społeczna czasopisma „Młoda Polka” w latach 1920-1939.*
2. Kosobucka Katarzyna: *Baśnie Andersena i ich recepcja przez dzieci w młodszym wieku szkolnym.*
3. s. Łabuń Halina Fryderyka: *Wychowanie do miłości małżeńskiej na podstawie analizy treści czasopisma „Miłujcie się” (1995-2000).*
4. Mech Katarzyna: *Baśnie z tysiąca i jednej nocy i ich recepcja przez dzieci (klasa IV-VI).*
5. Samoń Agnieszka: *Problematyka dzieciństwa w twórczości Astrid Lindgren (na wybranych przykładach).*
6. Walenciak Urszula: *Repertuar dla dzieci i młodzieży w Państwowym Teatrze im. Juliusza Osterwy w Lublinie w latach 1992-1998.*

2002

7. Borowska Magdalena: *Nowe odczytanie powieści „Robinson Crusoe” Daniela Defoe – jako utworu chrześcijańskiego.*
8. Chamera Marta: *Poznawanie gór jako element wychowania. Na podstawie literatury dla dzieci i młodzieży.*
9. Chmielowiec Iwona: *Dziecko i reklama telewizyjna.*
10. Janson Jolanta: *Wybrane aspekty pracy dziecięcego teatru amatorskiego. Na przykładzie zespołów Lubelszczyzny.*
11. Puzan Katarzyna: *Sytuacja dziecka w latach drugiej wojny światowej na podstawie wybranych utworów literatury pięknej.*

12. Sidor Anna: *Filmy animowane w odbiorze dzieci w wieku przedszkolnym.*
13. Stańska Joanna Marzena: *Obraz sytuacji rodzinnej dziecka w twórczości Elizy Orzeszkowej.*
14. Turkowska Beata Julia: *Edukacyjne aspekty komiksów. Na podstawie „Tytusa, Romka i A'Tomka” Henryka Jerzego Chmielewskiego.*
15. Wojcieszuk Małgorzata Monika: *Terapeutyczny wpływ teatru na osoby niepełnosprawne. Na przykładzie działalności Pracowni Teatralnej Warsztatów Terapii Zajęciowej „Źródło” w Lublinie.*
16. Zajac Agnieszka: *Problem aborcji na podstawie analizy treści utworu dramatycznego Wandy Papis pt. „Kontrast”.*

2003

17. Goljan Beata: *Cierpienie i śmierć w oczach dzieci i młodzieży z chorobą nowotworową. Na podstawie literatury faktu.*
18. Goljanek Małgorzata Joanna: *Dwa oblicza starości. Na podstawie analizy utworów Ernesta Hemingwaya „Stary człowiek i morze” i „Stary człowiek przy moście”.*
19. Granda Edyta Anna: *Wychowanie do miłości małżeńskiej w „Jeźycjademie” Małgorzaty Musierowicz.*
20. Klentak Monika: *Wychowawczy charakter powieści Marii Józefackiej. Na wybranych przykładach.*
21. Kozłowska Aneta: *Dwa spojrzenia na macierzyństwo nastolatki. Na podstawie analizy utworów „Magda. doc” Marty Fox i „Małe kochanie, wielka miłość” Ewy Nowackiej.*
22. Kwiatek Anna: *Wychowanie do miłości małżeńskiej na podstawie analizy czasopisma „Rycerz Niepokalanej” w latach 1986-2001.*
23. Ostromęcka Agnieszka: *Motyw bohatera-optimisty na wybranych przykładach z literatury dla dzieci i młodzieży.*
24. Płońska Joanna: *Optymizm życiowy w książkach Lucy Maud Montgomery.*
25. Stańska Agnieszka Jadwiga: *Motyw dziecka w twórczości Bolesława Prusa.*
26. Tomala Angela: *Wpływ rozwodu na kształtowanie się osobowości dziecka. Na podstawie literatury pięknej.*
27. Wilczyńska Agnieszka: *Obraz sieroctwa w literaturze dla dzieci i młodzieży na podstawie wybranych utworów.*

2004

28. Dracz Agnieszka: *Repertuar dla dzieci i młodzieży Teatru „Fredreum” w Przemysłu. Na wybranych przykładach z lat 1994-2002.*
29. Grupa Anna Magdalena: *Indianin jako wzór osobowy. Na podstawie literatury dla młodzieży.*

30. Kula Joanna: *Samobójstwa młodzieży jako problem społeczny. Na podstawie literatury pięknej.*
31. Krukowski Marcin: *Prostytucja nieletnich jako przejaw niedostosowania społecznego na podstawie wybranych utworów literackich.*
32. Krzemińska Anna: *Motyw zabawek i ich rola w życiu dziecka na podstawie literatury dla dzieci i młodzieży.*
33. s. Nowak Katarzyna: *Wychowawcza funkcja teatru na przykładzie działalności Teatru Szkolnego „Nazaret”.*
34. Onochin Magdalena: *Alkohol jako przyczyna destrukcji życia jednostki i rodziny. Na podstawie wybranych utworów literackich.*
35. Patro Marta: *Droga dziecka wiejskiego do wykształcenia. Na podstawie przykładów z literatury pięknej i literatury faktu.*
36. Rondoś Beata: *Formy spędzania czasu wolnego przez dzieci i młodzież. Na podstawie wybranych utworów literackich Hanny Ożogowskiej.*
37. Sarnowska-Żakowska Anna: *Wartości wychowawcze powieści Zofii Urbanowskiej „Księżniczka”.*
38. Siatrak Magdalena: *Wyzysk seksualny jako poniżenie godności osoby i zagrożenie jej rozwoju. Na podstawie wybranych utworów literackich.*
39. Sobieszek Monika: *Rola tańca w wychowaniu. Na podstawie działalności Dziecięco-Młodzieżowego Zespołu Estradowego „Anutki” z Niemiec k/ Lublina w latach 1980-2003.*

2005

40. Bukowska Anastazja Rozalia: *Wychowawcza rola teatru w kulturze arabsko-muzułmańskiej.*
41. Jagielska Bogumiła: *Resocjalizacja młodzieży niedostosowanej społecznie. Analiza twórczości księdza Guy Gilberta.*
42. Watrakiewicz Anna: *Narkomania młodzieży jako przejaw patologii. Na przykładzie literatury pięknej i literatury faktu.*

2006

43. Ogrodnik Marta: *Literatura dla najmłodszych i jej znaczenie w rozwoju dziecka.*
44. Piekarska Joanna: *Obraz kobiety promowany w „Wysokich Obcasach” (dodatku do „Gazety Wyborczej”).*
45. Ziomek Beata: *Z problematyki wychowania w Japonii. Na podstawie wybranych utworów z zakresu literatury faktu.*

2007

46. Bednarczyk Anna: *Funkcja wychowawczo-społeczna zespołu teatralnego Tadeusza Sienki (Matczym 1950-2005)*.
47. Bielińska Joanna: *Elementy teatroterapii i animacji kulturalnej we Wspólnocie Wiara i Światło im. Św. Brata Alberta w Lublinie*.
48. Gromek-Segit Katarzyna: *Twórczość literacka rodziców dla swoich dzieci na przykładzie utworów Ireneusza Gromka*.
49. Kwasowicz Ewa: *Bajkoterapia, czyli rola bajek i baśni w aktywnym i twórczym rozwoju dziecka*.
50. Mazur Marzena: *Wartości więzi pokoleniowej między babcią a wnuczką. Studium przypadku*.
51. Peciak Alicja Magdalena: *Wychowawcza rola tańca. Na podstawie Harcerskiego Zespołu Pieśni i Tańca „Grześ” w Puławach*.
52. Peroń Agnieszka: *Relacje międzyludzkie w świecie internetu. Na podstawie wybranych powieści Janusza Leona Wiśniewskiego*.
53. Szewczuk Aleksandra Krystyna: *Problematyka seksualności człowieka na łamach czasopisma „Miłujcie się!” w latach 1999-2006*.
54. Wadowska Agata: *Relacje między rodzicami a dzieckiem z zespołem Downa w „Poczwarcie” Doroty Terakowskiej*.
55. Wieczorek Katarzyna: *Autoterapia osoby autystycznej na podstawie pism Temple Grandin*.
56. Wilk Emilia Zofia: *Rola dowódcy plutonu w wychowaniu żołnierzy w świetle literatury przedmiotu i badań własnych. Analiza porównawcza*.
57. Żal Barbara: *Wartość osoby z niepełnosprawnością umysłową w twórczości Jeana Vaniera*.

2008

58. Grzebulska Joanna: *Przemoc wobec dziecka w rodzinie. Na podstawie powieści Lorene Russell „Milcząca przemoc”*.
59. s. Kołek Beata: *Pedagogia obdarowania na podstawie wybranych pism Josepha Ratzingera*.
60. Mysiak Agnieszka: *Pedagogia Boża źródłem nawrócenia człowieka w świetle książki Nicky Cruza i Jamie Buckingham pt. „Nicky Cruz opowiada”*.
61. Oleszek Joanna: *Relacja ojca z synem na podstawie „Listu do ojca” Franza Kafki*.
62. Paliszewska Joanna: *Pedagogia Boga w świetle wybranych utworów Marcina Jakimowicza*.
63. Pączka Katarzyna: *Pozytywny wpływ przyjaźni na dzieci, młodzież i dorosłych. Na podstawie wybranych utworów literackich Frances Hodgson Burnett*.
64. Szałaj Anna: *Uczucia rodzicielskie osób niebędących rodzicami. Na podstawie wybranych utworów literackich*.

65. Zimałka Marzena: *Problematyka rodziny w „Annie Kareninie” Lwa Tołstoja.*

2009

66. Grudzień Monika: *Świat bajek Walta Disneya i jego wychowawcze oddziaływanie na dziecko.*
67. Karbowniczek Karolina Elżbieta: *Wartości wychowawcze działalności Teatru im. Hansa Ch. Andersena w Lublinie.*
68. Kukhmister Vasylyna: *Znaczenie pracy wolontariusza na podstawie powieści Erica-Emmanuela Schmitta „Oskar i pani Róża”.*
69. Marciniak Monika: *Taniec jako czynnik wspomagający wychowanie. Na podstawie działalności Studia Tańca i Ruchu „Fram” w Tarnobrzegu.*
70. Myszk Karolina: *Rola teatroterapii w wychowaniu osób z niepełnosprawnością intelektualną na Warsztatach Terapii Zajęciowej w Poniatowej.*
71. Urban Izabela: *Skutki przemocy wobec dziecka na podstawie „Malowanego ptaka” Jerzego Kosińskiego.*
72. Siczek Katarzyna: *Obraz anorektyczki w utworze „Dieta (nie) życia” Karoliny Otwinowskiej i Agnieszki Mazur.*
73. Sierocińska Karolina: *Świat dzieciństwa w twórczości literackiej Astrid Lindgren. Na podstawie wybranych powieści.*
74. Sitkowska Iwona: *Świat wartości we współczesnych czasopiśmie dla dzieci.*

2010

75. Chyła Aleksandra: *Działalność Centrów Kształcenia i Internetowych Centrów Edukacyjno-Oświatowych w latach 2007-2009.*
76. Filipek Małgorzata: *Działalność Kola Gospodyń Wiejskich w Niedźwiadzie w dziedzinie upowszechniania kultury.*
77. Golik Alicja: *Funkcje teatru w środowisku małomiasteczkowym. Na przykładzie działalności Teatru Naszego w Beżycach.*
78. Gumieniak Łukasz: *Obraz rodziny w powieści Lwa Tołstoja „Wojna i pokój”.*
79. Iwańczuk Anna: *Wychowawcze aspekty poezji śpiewanej o tematyce górskiej. Na podstawie wybranych utworów Jerzego Harasymowicza, Edwarda Stachury oraz Wojciecha Bellona.*
80. Karczmarzka Małgorzata: *Wychowanie harcerskie. Na przykładzie życia Joanny Skwarczyńskiej (1935-1948).*
81. Kozak August: *Wybrane walory pedagogiczne pracy na morzu na podstawie powieści „Lord Jim” Józefa Conrada Korzeniowskiego.*
82. Kułacz Wioleta: *Metody ruchowej ekspresji twórczej w wychowaniu przedszkolnym.*
83. Nadulska Anna: *Idea domu na podstawie powieści Williama Whartona „Dom na Sekwanie”.*

84. Nowosad Anna: *Przemoc wobec kobiet. Na podstawie powieści Katarzyny Grocholi „Trzepot skrzydeł”*.
85. Urban Magdalena: *Dziecko jako bohater literacki. „Nowe przygody Mikołajka” René Goscinnego i Jean-Jacquesa Sempé*.
86. Paś Anna: *Pozycja kobiet w społeczeństwie chińskim XX wieku. Na podstawie utworu Xue Xinran „Dobre kobiety z Chin. Głosy z ukrycia”*.
87. Pawłowicz Urszula: *Funkcja wychowawcza animacji społeczno-kulturalnej na koloniach letnich. Na podstawie działalności Stowarzyszenia Wspierania Inicjatyw Oświatowo-Wychowawczych im. Teresy Kras*.
88. Pietruszka Ewelina: *Obraz kobiety w kulturze islamu. Na przykładzie utworu Jean P. Sasson „Księżniczka”*.
89. Samuła Urszula: *Terapeutyczny aspekt teatru na przykładzie działalności teatru „Aplauz”*.
90. Ślącza Jan: *Animacja kulturalna i teatralna w Katolickim Stowarzyszeniu Młodzieży diecezji rzeszowskiej. Na przykładzie wybranych oddziałów*.
91. Wasilewska Paulina: *Działalność teatrzyku dziecięcego „Maluch” w Hańsku w latach 1982-2008*.
92. Wójcik Dominika: *Wpływ Przeglądu Teatralnego Osób Niepełnosprawnych – Międzynarodowych Spotkań Artystów Nieprzetartego Szlaku – na niepełnosprawne dzieci i młodzież*.
93. Zielińska Małgorzata: *Obraz pedagoga w powieści Nancy H. Kleinbaum „Stowarzyszenie umarłych poetów”*.

2012

94. Babicz Kamila: *Znaczenie telewizji i reklamy telewizyjnej w rozwoju osobowości dziecka w wieku wczesnoszkolnym*.
95. Chrzęścijanek Krzysztof: *Twórczość artystyczna studentów Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II na przykładzie spektaklu Sylwii Sawy*.
96. Dolińska Monika: *Muzykoterapia jako forma terapii dzieci z autyzmem i niewidomych*.
97. Dziwulska Ewelina: *Edukacja teatralna dzieci w wieku przedszkolnym na przykładzie przedszkola nr 33 im. Kubusia Puchatka w Lublinie*.
98. Jakubiak Natalia: *Współczesny ideał kobiecego piękna i uwarunkowania jego postrzegania w opinii młodzieży wybranych szkół gimnazjalnych i uczelni wyższych w województwie lubelskim*.
99. Kania Aneta: *Zachowania przestępcze i ich uwarunkowania w opinii młodzieży gimnazjalnej i licealnej*.
100. Osiecka Katarzyna: *Arteterapia i jej wpływ na rozwój osobowości dziecka w wieku wczesnoszkolnym*.

101. Sekuła Katarzyna: *Arteterapia w życiu seniora z niepełnosprawnością ruchową w domach pomocy społecznej.*
102. Targońska Anna: *Kobieta sukcesu we współczesnej literaturze kobiecej.*
103. Sawa Sylwia: *Taniec i muzyka jako forma aktywizacji pensjonariuszy Domów Pomocy Społecznej: „Betania” i „Kalina” w Lublinie.*
104. Wrona Karolina: *Wirtualny świat nastolatków na przykładzie filmu „Sala samobójców” w reżyserii Jana Komasy.*
105. Zajac Aneta: *Teatr Wrzosa jako jedna z grup teatralnych Nieprzetartego Szlaku.*

2014

106. Drozd Marzena: *Wartości wychowawcze wybranych baśni Hansa Christiana Andersena.*
107. Dzikowska Joanna: *Obraz nauczyciela ukazany w filmie „Stowarzyszenie umarłych poetów”.*
108. Głowacka Dorota: *Obraz niepowodzeń szkolnych w filmie Aamira Khan`a „Gwiazdy na ziemi”.*
109. Józwiak Katarzyna: *Czas wolny młodzieży gimnazjalnej z Gimnazjum nr 5 w Lublinie.*
110. Komorek Justyna: *Pedagogika cyrku w pracy wolontariuszy z fundacji Dr Clown.*
111. Mizak-Certa Ewelina: *Wartości cenione i urzeczywistniane przez młodzież licealną.*
112. Ostański Paweł: *Street art jako forma terapii przez sztukę.*
113. Paszko Marta: *Zespół Szkół im. Kazimierza Górskiego w Wierzbicy w powiecie chełmskim w latach 1994-2013.*
114. Pucek Monika: *Uwarunkowania skuteczności nauczania w filmie pt. „Młodzi gniewni – historia Rona Clarka” w reżyserii Randy Haines.*
115. Sanecka Barbara: *Arteterapia w resocjalizacji w Zakładzie Karnym w Opolu Lubelskim.*
116. Słonec Anna: *Działalność wychowawcza Zespołu Szkół im. Konstytucji 3 maja w Strachostawiu w powiecie chełmskim w latach 1990-2013.*
117. Suracka Sylwia: *Wychowawcza rola sztuki na przykładzie utworu „Kiedy byłem dziełem sztuki” Erica Emmanuela Schmitta.*
118. Winiarczuk Anna Monika: *Metody wychowawcze stosowane w serialu „Rodzinka.pl” w opinii rodziców.*
119. Wróbel Damian: *Recepcja inspiracji biblijnych w utworach muzycznych polskich artystów rocznych przez studentów Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II.*

Wykaz prac licencjackich powstałych pod kierunkiem Profesor Marii Barbary Styk

2010

1. Chrześcijanek Krzysztof: *Wpływ działalności Filharmonii Lubelskiej na rozwój kulturalny dzieci i młodzieży.*
2. Dolińska Monika: *Motyw przyjaźni w powieści „Oskar i pani Róża” Erica Emmanuela Schmitta.*
3. Urban Magdalena: *Dziecko jako bohater literacki. „Nowe przygody Mikołajka” René Goscinnego i Jean-Jacquesa Sempé.*
4. Samuła Urszula: *Terapeutyczny aspekt teatru na przykładzie działalności teatru „Aplauz”.*
5. Wójcik Dominika: *Wpływ Przeglądu Teatralnego Osób Niepełnosprawnych – Międzynarodowych Spotkań Artystów Nieprzetartego Szlaku – na niepełnosprawne dzieci i młodzież.*

2011

6. Bucht Adrianna: *Obraz wojny i śmierci w przeżyciach dziecka. Na podstawie książki „Złodziejka książek” Markusa Zusaka.*
7. Dąbrowska Justyna: *Funkcjonowanie dziecka w rodzinie zastępczej na przykładzie książki L. M. Montgomery „Ania z Zielonego Wzgórza”.*
8. Gramatyka Anna: *Teatr a wychowanie dzieci i młodzieży w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym nr 1 w Przemyślu.*
9. Jańczak Maria Kinga: *Literatura a film. Analiza porównawcza na podstawie utworu „Portret Doriana Graya” Oscara Wilde’a.*
10. Juszczak Marta: *Zastosowanie środków stylistycznych w edukacji literackiej dzieci na przykładzie wierszy Juliana Tuwima.*

11. Kubiec Kacper: *Teatr w szkole. Na podstawie grupy teatralnej „Szkic”, działającej przy II LO im. Hetmana Jana Zamojskiego w Lublinie.*
12. Miernik Mateusz: *Pedagogiczna analiza dzieła literackiego. Clive Staples Lewis, „Opowieści z Narnii. Lew, Czarownica i Stara Szafa”.*
13. Sapuła Dagmara: *Wartości wychowawcze baśni polskich.*
14. Szczerepa Diana: *Bajkoterapia w wieku wczesnoszkolnym.*

2013

15. Gackiewicz Milena: *Rola bajek Jana Brzechwy w kształceniu dzieci w wieku przedszkolnym na podstawie wybranych utworów.*
16. Gzik Małgorzata: *Drama w rozwoju i wychowaniu dzieci i młodzieży na przykładzie Specjalistycznej Placówki Opiekuńczo-Wychowawczej Wsparcia Dziennego „Agape Club” w Lublinie.*
17. Kochaniec Anna: *Charakterystyka subkultury kibiców piłkarskich w literaturze faktu.*
18. Misztal Anna: *Wychowawcza rola przedstawień teatralnych w wychowaniu przedszkolnym dzieci. Na podstawie działalności Niepublicznego Przedszkola „Jeżyk” w Lublinie.*
19. Piątkowska Aldona: *Aktywność twórcza dziecka w wieku przedszkolnym na podstawie działalności Oddziału Przedszkolnego w Publicznej Szkole Podstawowej w Grabowie nad Wisłą.*
20. Proć Przemysław: *Rola tekstów Leszka Kazimierczaka w procesie wychowania.*
21. Serafin Anna: *Obraz kobiety w epoce pozytywizmu na podstawie powieści „Marta” Elizy Orzeszkowej.*
22. Stańczyk Agnieszka: *Obraz dzieciństwa w utworze Astrid Lindgren „Dzieci z Bullerbyn”.*
23. Strycharczuk Aneta: *Obraz dziecka z niepełnosprawnością intelektualną w wybranej literaturze pięknej i literaturze faktu.*
24. Terepora Marta: *Rola biblioterapii w wychowaniu dzieci na podstawie wybranych utworów literackich.*
25. Włodarczyk Małgorzata: *Obraz kobiety w miesięczniku „Pani” w latach 2005-2009.*
26. Zdun Alicja Katarzyna: *Zainteresowania czytelnicze dzieci na przykładzie uczniów klasy trzeciej Szkoły Podstawowej nr 2 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Puławach.*

2014

27. Antoniewicz Damian: *Obraz systemu totalitarnego na podstawie utworu Georga Orwella – „Rok 1984”.*

28. Chariasz Daniel: *Wpływ współczesnych środków audiowizualnych na proces komunikowania się. Na podstawie badań własnych.*
29. Hunek Ewelina: *Rola zajęć muzycznych i plastycznych w kształtowaniu wrażliwości i wartości estetycznych dzieci w wieku przedszkolnym na podstawie badań.*
30. Jarczyńska Marta: *Ujęcia wizerunku dziecka w powieści Williama Goldinga pt. „Władca Much”.*
31. Jarosińska Agnieszka: *Wychowawczy aspekt działalności domów kultury na przykładzie Młodzieżowego Domu Kultury nr 2 w Lublinie.*
32. Mazik Sylwia: *Wspieranie rozwoju dzieci w wieku przedszkolnym Metodą Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborne w Przedszkolu Integracyjnym nr 39 w Lublinie.*
33. Miduch Noemi: *Wpływ środowiska na deprawację nastolatka na podstawie filmu „Cześć, Tereska” w reżyserii Roberta Glińskiego.*
34. Oszast Piotr Wiesław: *Sport jako alternatywna forma resocjalizacji na podstawie filmu „Gang z boisk” w reżyserii Phila Joanou.*
35. Żurek Karol: *Edukacja literacka jako forma terapii osób starszych somatycznie chorych.*

Opracowała Barbara Borowska

Część II

Dramat i teatr

Obecność oraz funkcjonowanie par postaci w dziełach Samuela Becketta

Jedną z ról, jaką często przypisuje się literaturze, to dawanie świadectwa: o człowieku, jego wielkości lub małości, jego egzystencjalnej biedzie, jego postawie w życiu oraz jego relacjach z innymi ludźmi, czyli z jego bliźnimi. Wśród słynnych pisarzy XX wieku Samuel Beckett jest właśnie tym, który od pierwszych aż po ostatnie swe utwory interesował się ludzką biedą, ludzką dolą i niedolą. Często jego postacie stawiają sobie pytania na temat swej tożsamości, egzystencji oraz sposobu postępowania, aby stawić czoła problemom życia codziennego. Chcąc sprostać tym problemom, jedni wolą działać pojedynczo, inni przeciwnie, starają się znaleźć partnera i próbują żyć oraz działać w parze. A zatem pary postaci są dość liczne zarówno w utworach prozą, jak i w tekstach teatralnych Becketta.

Niniejsze studium ma więc na celu zasygnalizowanie obecności par postaci w najważniejszych i najbardziej znanych utworach Samuela Becketta, dokonanie próby ich typologii, aby z kolei przejść do szczegółowego opisu funkcjonowania poszczególnych typów par, a w szczególności przedstawienia relacji międzyosobowych w parach oraz między parami – z jednoczesnym wskazaniem na ich wymiar symboliczny.

1. OBECNOŚĆ PAR POSTACI W DZIEŁACH BECKETTA

Jedną z charakterystycznych cech twórczości Samuela Becketta jest różnorodność w prostocie – widoczna chociażby w relacjach międzyosobowych. Beckett

uważa, że dwie ludzkie istoty, połączone ze sobą jakimkolwiek związkiem, stanowią nie tylko parę, ale również – w szerszym wymiarze – są obrazem społeczeństwa. A zatem wszystko to, co łączy ludzi, zostaje zredukowane do elementarnego schematu: człowiek zbliża się do swego bliźniego lub oddala się od niego, podaje mu rękę lub odwraca oczy i twarz od swego współtowarzysza.

Wyłączając dwa pierwsze utwory Becketta, w których tytułowi bohaterowie, Murphy i Watt, w pojedynkę stawiają czoła problemom współczesnego im świata, pierwsza para pojawia się w pierwszej noweli, napisanej już bezpośrednio w języku francuskim w roku 1945 (wydanej w 1970) i zatytułowanej *Pierwsza miłość*. Rok później Beckett pisze utwór *Mercier et Camier* (opublikowany w roku 1970), w którym, zgodnie z tytułem, te dwie postacie tworzą również parę albo raczej „pseudoparę”, jak to później określi narrator z *Nienazywalnego* (w trzeciej części trylogii)¹.

W *Molloyu* (stanowiącym pierwszą część trylogii; 1948) relacje między postaciami są już o wiele liczniejsze; w sumie można w tej powieści wyróżnić 3 pary postaci. Pierwsza część zawiera dwie pary, usytuowane raczej na drugim planie: tworzą je Molloy i jego matka oraz Molloy i jego dobrodziejka Lousse. W drugiej części parę tworzy Moran ojciec z Moranem synem.

W utworze *Malone umiera* (druga część trylogii; 1948) relacje stają się jeszcze bardziej złożone, a pary postaci pojawiają się na różnych poziomach tekstu. Najpierw do leżącego w łóżku, schorowanego i czekającego na śmierć Malone'a zagłąda od czasu do czasu kobieta, również w podeszłym wieku, która go obiega. W momentach jednak, kiedy kobieta jest nieobecna, umierający Malone szuka innego punktu zakotwiczenia. Znajduje go w aktywności literackiej, opowiadając sobie i nam, czytelnikom, pewne historyjki; kreuje zatem istoty fikcyjne, które są do niego podobne i które jakoś pozwalają mu przeżyć te ostatnie nędzne chwile. W jego fikcyjnych opowieściach znów pojawiają się pary, jak chociażby ta końcowa, najbardziej charakterystyczna i intrygująca, w osobach Macmanna i Moll.

Pary są wszechobecne w sztukach teatralnych Becketta. Oferują nam całą gamę relacji w formie opozycji i przeciwieństw – obecnych zarówno w parze, jak i między parami. Po dwa typy par odnajdujemy w takich dwóch słynnych sztukach, jak: *Czekając na Godota* (*En attendant Godot*; 1948) oraz *Końcówka* (*Fin de partie*; 1954-56). Następnie jedna tylko para pojawia się w pierwszej sztuce radiofonicznej *Którzy upadają* (*Tous ceux qui tombent*; 1956) z Panem i Panią Rooney oraz w *Szczęśliwych dniach* (*Oh les beaux jours*; 1960-61) z Winnie i Willie. Do tej listy należy jeszcze dodać *Ostatnią taśmę* (*La dernière bande*; 1958). Prawdę mówiąc, chodzi tu o jedną główną postać: Krappa; jednak struktura z dwoma elementami

¹ S. Beckett, *L'Innommable*, Paris 1953, s. 19.

nadal jest obecna. Krapp, uciekając od samotności, aby odnaleźć swą przeszłość oraz zdefiniować swą osobowość, potrzebuje jakiegoś elementu zewnętrznego, jakiegoś punktu odniesienia. Otóż funkcję taką doskonale spełnia magnetofon, który staje się jego „partnerem” w rozmowie, w prowadzonym pseudodialogu, a zatem drugą „osobą” w sztuce. Krapp słucha, komentuje i w ten sposób prowadzi specyficzny dialog z głosem zarejestrowanym na kilku taśmach. Zapisy na taśmach, które Krapp słucha, dotyczą między innymi jego pożegnania z miłością, a więc pojawienia się pary, a wraz z nią jego związku z kilkoma kobietami.

2. PRÓBA TYPOLOGII PAR

Aby lepiej uchwycić specyfikę oraz funkcjonowanie beckettowskich par, wydaje się rzeczą użyteczną i wprost nieodzowną dokonanie ich typologii. Można jej dokonać według różnych kryteriów. Otóż w przypadku Becketta w rachubę wchodzi, jako istotne, tylko dwa kryteria: płeć oraz relacje między postaciami.

Biorąc pod uwagę kryterium płci, można wyróżnić dwa typy par:

- *parę homogeniczną* – złożoną z dwóch mężczyzn lub dwóch kobiet;
- *parę heterogeniczną* – złożoną z mężczyzny i kobiety.

Ta typologia jest jak najbardziej przydatna w analizie dzieł Becketta, ale nie jest ona jedyną ani też najważniejszą.

Istnieje jeszcze inna typologia, która wysuwa się na czoło i która wydaje się ważniejsza od pierwszej. Jest ona oparta na zachodzących relacjach między dwiema postaciami stanowiącymi parę. Otóż dwie postacie mogą być powiązane ze sobą różnymi relacjami (związkami). Parę może przykładowo tworzyć mąż z żoną, brat z siostrą, pan z niewolnikiem, protektor z protegowanym, kat z ofiarą, przyjaciel z wrogiem.

Biorąc pod uwagę powyższe opozycje, dzieło Becketta oferuje nam kolejne dwa typy par:

- *braterski tandem*, czyli parę żyjącą w większej lub mniejszej harmonii, w której partnerzy związali się ze sobą z potrzeby towarzyskiej, komunikacyjnej albo też wspólnego życia;
- *związek opozycyjny* albo *parę antagonistyczną* – złożoną z kata i ofiary.

Te dwa warianty powiązań międzypersonalnych są zatem zasadniczymi (dominującymi) w twórczości Becketta i pojawiają się zarówno w parach homogenicznych, jak i heterogenicznych. Aby ukazać złożoność powiązań oraz uczynić

naszą analizę bardziej przejrzystą, proponujemy nałożenie na siebie tych dwóch wyodrębnionych klasyfikacji.

Zanim jednak przejdziemy do szczegółowego opisu par oraz ich funkcjonowania w dziełach Becketta, należy jeszcze zwrócić uwagę na fakt, iż relacje między postaciami opierają się na trzech zasadach:

- *Podobieństwa*: w tym przypadku związek dwóch osób jest możliwy tylko wtedy, kiedy, na przykład, ich charaktery lub motywy działania są podobne.
- *Opozycji*: istniejącej wewnątrz samych postaci, między postaciami oraz między parami postaci.
- *Komplementarności*: zdarza się, iż dwie ludzkie istoty, bardzo różne pod względem charakterów, wzajemnie się ze sobą uzupełniają i potrafią mimo wszystko współżyć ze sobą.

3. PARY HOMOGENICZNE

Biorąc pod uwagę płeć oraz relacje między postaciami, opozycja między dwoma typami par jest wyraźna i oczywista. Proponujemy zatem zająć się najpierw braterskim tandemem, a następnie związkiem opozycyjnym.

Na samym wstępie należy jednak zaznaczyć, iż cechą charakterystyczną, a nawet zdumiewającą nieco jest brak kobiet w tych dwóch konfiguracjach homogenicznych.

3.1. Braterski tandem

Pojawia się po raz pierwszy w *Mercier i Camier*. Ci dwaj tytułowi tułacze związali się ze sobą i utworzyli parę z potrzeby czułości oraz braterstwa, aby razem podróżować. W rzeczywistości jednak ich związek okazuje się dość wątpliwy. W swych eskapadach między stolicą a wsią irlandzką wzajemnie się podtrzymują na duchu oraz uzupełniają się; bywają również chwile, gdy kłócą się i wzajemnie się oskarżają, a nawet złorzeczą jeden na drugiego, znieważając się wzajemnie. Tę parę cechuje więc wiele sprzeczności: dwójka protagonistów jest parą kochającą się i jednocześnie często skazującą się na obopólne cierpienie; są sobie potrzebni, ale jeden będąc obok drugiego, złorzeczą na siebie i wypominają sobie los, który dobrowolnie sobie zgotowali. Nic więc dziwnego, że pod koniec wędrówki roz-

chodzą się, wybierając ponownie samotność: „Dobrze, odchodzę, mówi [Camier]. Żegnaj, Mercier. Dobranoc, mówi Mercier”². Od tej pory każdy z nich postanawia ponownie kroczyć własną drogą.

W sztuce teatralnej zatytułowanej *Czekając na Godota*³ spotykamy kolejny interesujący tandem, złożony z Vladimira i Estragona⁴. Trochę podobni są do Mercier i Camier. Mają jednakże wspólny oraz jasny cel: czekają na Godota, który ma przybyć, ale nie przybywa; zapewnił jednak, że przybędzie – poprzez pojawiającego się chłopca posłańca pod koniec pierwszego i drugiego aktu⁵. I to jest jedyna nadzieja, która ich łączy.

Vladimir (nazywany poufale Didi) oraz Estragon (funkcjonujący jako Gogo) tworzą parę niesymetryczną. To przeciwieństwo wynika głównie z różnicy ich charakterów. Gogo jest bardziej instynktowny i podporządkowany potrzebom życia wegetatywnego; ponadto pozwala się prowadzić. Didi ma więcej w sobie godności i jest istotą bardziej pozytywną od swego współtowarzysza; ze swym zmysłem pojedynczym wydaje się pełnić rolę protektora.

To, co dzieli tych dwóch mężczyzn, nie okazuje się jednak ich wzajemną antypatią. Vladimir i Estragon doskonale uzupełniają się oraz nieustannie podtrzymują się na duchu. Wzajemnie się lubią, choć zdarzają się również chwile, gdy jeden drugiego źle znosi. Estragon zastanawia się nawet, czy nie byłoby dla nich lepiej, gdyby się rozstali, na co Vladimir odpowiada: „Daleko byś nie zaszedł”; Gogo w końcu zgadza się z opinią Didi: „Rzeczywiście byłoby to nader niekorzystne”⁶. Ostatecznie ich separacja okazuje się niemożliwa. Pomimo istniejących między nimi różnic są oni osobowościami wzajemnie się uzupełniającymi. Jeden od drugiego jest zależny, a zatem muszą pozostać razem.

² S. Beckett, *Mercier et Camier*, Paris 1970, s. 210 (tłum. Cz. G.).

³ Utwór napisany po francusku w roku 1948 pt. *En attendant Godot* i przełożony przez autora na angielski pt. *Waiting for Godot*. Po raz pierwszy opublikowany: po francusku w 1952 roku we Francji, po angielsku – w Stanach Zjednoczonych w roku 1954.

⁴ Na temat tytułu i imion postaci, ich pochodzenia, konstrukcji oraz znaczenia bardzo obszernie wypowiada się Antoni Libera we wstępie do dokonanego przez siebie wyboru beckettowskich dramatów. Zob. S. Beckett, *Dramaty*, przeł. i oprac. A. Libera, Wrocław –Warszawa–Kraków 1995, s. XXXVIII–XLII.

⁵ S. Beckett, *Czekając na Godota*, [w:] *Dramaty*, s. 58, 105.

⁶ Tamże, s. 15.

3.2. Związek opozycyjny

W przeciwieństwie do braterskiego tandemu istnieje również para antagonistyczna z Pozzo i Lucky'm – oparta na relacji między panem a niewolnikiem, między katem i jego ofiarą.

Pozzo, dumny i pyszałkowaty, tyraniczny i okrutny, bez przerwy wydaje rozkazy swemu służącemu Lucky'emu oraz zmusza go do dźwigania różnych przedmiotów (między innymi ciężkiej walizy, składanego krzesła i koszyka z prowiantem)⁷, jak również do tańczenia i mówienia na życzenie, na rozkaz⁸. Lucky, bezwzględnie posłuszny swemu panu, złączony z nim sznurem i prowadzony jak pies na smyczy, poganiany i bity batem jest tym, na którym najbardziej ciąży przeznaczenie, czyli poddaństwo (niewolnictwo).

Z tak przekazany widzowi obrazem pary Beckett w bardzo dużym, ale w jakże wymownym i dobitnym skrócie oskarża wyzysk człowieka przez człowieka we wszystkich epokach ludzkości – i to zarówno w parach, jak również w społeczeństwach; w nich bowiem bardzo często dochodzi do wyzysku człowieka przez człowieka lub jednostki przez grupę osób; narzucając drugiemu swe jarzmo, w ostateczności nikt nie czerpie uzasadnionych korzyści.

Jednakże w przedstawionym przez Becketta świecie, podobnie jak w życiu, nic nie jest pewne, wszystko jest relatywne. Zdarza się więc, że pierwotne związki międzyludzkie zmieniają się, a pełnione role ulegają zamianie: nagle, w wyniku nieprzewidzianych zdarzeń, kat staje się ofiarą. Podobnie jest u Becketta: w drugim akcie Pozzo staje się niewidomym⁹, a Lucky niemym¹⁰. Pozzo już nie prowadzi, lecz podąża za swym sługą.

W sumie relacja między Pozzo a Lucky'm opiera się również na współzależności i komplementarności. Sam sznur przyjmuje znaczenie szczególne: trzymając Lucky'ego na smyczy, Pozzo sam związał się z tym ostatnim; znalazł się w sytuacji bez wyjścia: nie może egzystować bez swego współtowarzysza doli i niedoli. Inaczej mówiąc, pan odczuwa potrzebę, aby być postrzeganym i słyszany przez wszystkich, a przede wszystkim przez swego sługę niewolnika. Ostatecznie Pozzo pozostaje tylko panem, jeśli Lucky uznaje go za takiego. Obaj w końcu są zależni od siebie oraz jeden drugiemu jest potrzebny – oczywiście w sposób odmienny. Rodzaj symbiozy staje się więc konieczny oraz możliwy; w ten sposób ta dziwna para stanowi nierozzerwalną całość. Zapowiada ona już podobne pary w *Końcówce*.

⁷ S. Beckett, *Czekając na Godota*, s. 22.

⁸ Tamże, s. 43-44.

⁹ Tamże, s. 89, 97, 99.

¹⁰ Tamże, s. 102.

W *Końcówce*¹¹ mamy do czynienia z trzema pokoleniami, które stają naprzeciwko siebie i wzajemnie się torturują, choć czasami również się wspomagają: na przedzie sceny widzimy dwóch starców, Nell i Nagga, umieszczonych w kublach na śmieci; w centralnej części usytuowany jest Hamm, niewidomy i sparalizowany syn, który wszystkich tyranizuje; jest również Clov, który jako jedyny może się jeszcze poruszać i usługiwać pozostałym.

W tej drugiej bardzo znanej na całym świecie sztuce Becketta odnajdujemy ponownie konfigurację kata i ofiary, objawiającą się najpierw w parze Hamm–Clov (nazwiska postaci są bardzo znaczące i odzwierciedlają brutalny obraz młotka [ang. *Hammer*] wbijającego gwóźdź [ang. *Clov*, fr. *clou*]), a następnie w stosunku Hamma do swoich rodziców. Ten okrutny syn tak oto mówi o swych rodzicach: „O, bardzo bym chciał, żeby cierpieli tyle, ile tylko istoty takie cierpieć mogą”¹². Podobnie jak Pozzo, Hamm również zachowuje się jak wódz, wydając Clowowi rozkazy; ten z kolei musi mu dostarczać wiadomości, przemieszczać go razem z fotelem, a nawet uściskać i ucałować, gdy pan sobie tego zażyczy. Hamm każe nawet przykryć pojemniki pokrywami, aby nie móc słyszeć jęków wydawanych przez swoich rodziców i w końcu nawet ich (wraz z tymi pojemnikami na śmieci) „cisnąć do morza”¹³. Kiedy jednak Clov jest gotów wykonać jego polecenie, Hamm nagle zmienia zdanie i dodaje: „Nie ma pośpiechu”¹⁴. Możemy zatem stwierdzić, że mimo wszystko odrobina czułości pozostaje jeszcze w sercu tego oprawcy.

Jeśli chodzi o Clova, to stara się on zaspokoić kaprysy swego pana, ale zdarza się również, że czasami wyraża swój sprzeciw, a nawet buntuje się. Przejawia też chęć zgładzenia Hamma. Jednakże gdy pojawia się ku temu okazja, gdy Hamm nawet pragnie, aby go zabito, jego adoptowany syn okazuje się niezdolny do takiego czynu. Porzucenie pana oraz życie w separacji okazują się niemożliwe. Istnieje pewna współzależność między tymi osobami. Hamm nie może nic zdziałać bez Clova, a Clov z kolei, będąc na łasce losu swego pana, musi pozostać poddanym Hamma. Zdaje sobie bowiem sprawę, że nie znajdzie sobie ani lepszej posady, ani innego zajęcia.

W podobny schemat oprawcy–ofiary wpisuje się para z drugiej części *Molloya*: Moran ojciec i Moran syn, noszących to samo imię – Jakub. Ojciec okazuje się osobą bardzo wymagającą wobec swego syna i „tresuje” go bez przerwy niczym

¹¹ Utwór pisany po francusku w latach 1954-1956; ostatecznie ukończony w roku 1956 i wydany w roku 1957 pt. *Fin de partie* oraz przełożony przez autora na angielski pt. *Endgame* i opublikowany w roku 1958.

¹² S. Beckett, *Końcówka*, [w:] *Dramaty*, s. 115.

¹³ Tamże, s. 129.

¹⁴ Tamże, s. 129-130.

psa. A zatem nic dziwnego, że syn przy najbliższej okazji bierze „nogi za pas”¹⁵ i opuszcza swego ojca. Ten odtąd sam musi kontynuować swą wędrówkę w poszukiwaniu Molloya.

W sumie można zatem zauważyć, iż relacja między oprawcą a ofiarą jest bardziej złożona i o wiele głębsza niż w przypadku związku opartego na przyjaźni. Zawiera więcej niuansów oraz wariantów.

4. PARY HETEROGENICZNE

Pary heterogeniczne są dość liczne w dziełach Becketta. Za wyjątkiem jednak takich utworów, jak: *Pierwsza miłość* (*Premier amour*), *Którzy upadają* (*Tous ceux qui tombent*) oraz *Szczęśliwe dni* (*Oh les beaux jours*), w których odgrywają pierwszoplanową rolę, w pozostałych natomiast tekstach zajmują miejsce zupełnie drugorzędne. Mimo to poświęcimy im nieco uwagi, aby ukazać przede wszystkim obraz kobiety.

Obecność, a także sam wizerunek kobiet w twórczości Becketta może nas nieco zaskoczyć. Są bowiem nie tylko osobami mniej licznymi niż mężczyźni, ale bardzo często pozostają nieco na uboczu, bądź pojawiają się jedynie we wspomnieniach. Jednakże opozycja między tym, który dominuje, i tym, który zostaje zdominowany, nadal istnieje; jest jedynie być może mniej widoczna, mniej wyeksponowana.

Pierwsza para heterogeniczna, bardzo zresztą ważna, pojawia się w noweli *Pierwsza miłość*. Czytelnik uczestniczy w odkryciu miłości przez narratora, który wydany z ojcowskiego domu, spotyka „na ławce, na brzegu jednego z kanałów”¹⁶ niejaką Lulu¹⁷. Ta przygarnia go do swego mieszkania i aby móc go wyżywić, musi zacząć uprawiać prostytutkę¹⁸. Na początku znajomości narrator kocha Lulu, w miarę jak niezbyt mu nie przeszkadza. Z chwilą gdy Lulu pojawia się w jego łóżku, przestaje ją kochać. W końcu przyjscie na świat dziecka burzy definitywnie tę dziwną harmonię i ten dziwny związek.

Obraz tego związku i tej pary jest dość oryginalny, o ile nawet nie karykaturalny. Co się tyczy kobiety, to okazuje się ona nachalna i natrętna. To do niej

¹⁵ S. Beckett, *Molloy*, przeł. M. Leśniewska, Kraków 1983, s. 155.

¹⁶ S. Beckett, *Premier amour*, Paris 1970, s. 18 (tłum. Cz. G.).

¹⁷ „Nie będąc Francuzką, mówiła Loulou. Ja również, nie będąc Francuzem, wymawiałem Loulou – tak jak ona”, wyjaśnia narrator. Tamże, s. 17 (tłum. Cz. G.).

¹⁸ Tamże, s. 50.

właśnie należy inicjatywa i to ona niemal gwałci narratora podczas snu. Jej partner okazuje się obojętny na ekscesy seksualne. Kiedy leży w łóżku, zamiast kobiety przy swoim boku woli trzymać pod kołdrą między nogami „kaczkę”, czyli nocnik lub inne naczynie¹⁹.

Podobną opozycję – aktywność/pasywność – przejawia para w sztuce zatytułowanej *Szczęśliwe dni*²⁰, w której pięćdziesięcioletnia kobieta, zagrzebana do połowy ciała w kopcu piasku, prowadzi jednoosobową rozmowę, podczas gdy jej mąż, Willie, pozostaje niewidoczny, nieruchomy i zupełnie cichy, a więc prawie nieistniejący, niemal niezjący.

Jest to jedyna sztuka Becketta, w której bohaterka pozostaje niepoprawną optymistką. Winnie jest szczęśliwa, że żyje: chce zatem nie tylko jakoś wypełnić czas, ale pragnie go również na swój sposób wykorzystać. Przywołuje więc swe wspomnienia, modli się, mówi o przedmiotach, które ją otaczają, które są w jej zasięgu, a mianowicie o torebce, parasolce, okularach, szczoteczce do zębów, chusteczce do nosa, lusterku itd. oraz, od czasu do czasu, kieruje apel do swego męża Williego. Ten w ogóle nie odpowiada, lecz cały czas milczy. Pozostaje jednak pewna nadzieja, ponieważ na końcu Willie próbuje doczołgać się w kierunku swej małżonki. W ten sposób Winnie nigdy nie pozostanie sama. Ma przed sobą jeszcze piękne chwile do przeżycia. I z takich chwil rodzą się szczęśliwe dni! Rozpromieniona ze szczęścia Winnie zaczyna śpiewać na melodię z pozytywki:

Usta milczą, dusza śpiewa,
Kocham cię.
Usta milczą, pieśń rozbrzmiewa,
Kocham cię.
Cały świat dokoła
Tą miłością tchnie.
Serce mówi mi,
Że ty też kochasz mnie²¹.

Parę starych małżonków odnajdujemy również w słuchowisku *Którzy upadają*²², którego tytuł został zaczerpnięty z przekazu biblijnego, do którego czyni aluzję Pani Rooney: „Podtrzymuje Pan wszystkich, którzy upadają, i prostuje

¹⁹ Tamże, s. 45, 47.

²⁰ Utwór napisany po angielsku w latach 1960-1961 pt. *Happy Days* i przetłumaczony przez autora na francuski pt. *Oh les beaux jours*. Po raz pierwszy został opublikowany: po angielsku w roku 1961, a po francusku – w roku 1963.

²¹ S. Beckett, *Szczęśliwe dni*, [w:] *Dramaty*, s. 249.

²² Utwór napisany po angielsku w roku 1956 pt. *All That Fall* i przełożony przez autora (wraz z Robertem Piagetem) na francuski pt. *Tous ceux qui tombent*. Po raz pierwszy opublikowany zarówno w języku angielskim, jak i francuskim w roku 1957.

wszystkich, co się gną do ziemi”²³. Po zacytowaniu tego wersetu Pan i Pani Rooney wybuchają dzikim śmiechem. Odrzucając, poprzez ten szyderczy śmiech, słowo święte i ewentualną duchową pomoc, nie pozostaje im więc nic innego, jak tylko podtrzymywać się wzajemnie i ciągle podnosić się, aby nie upaść pod ciężarem starości. I tak pochyleni oraz chwiejący się, w połowie drogi do grobu, Pan i Pani Rooney starają się jakoś dotrzeć do końca ich drogi (kroczą od dworca kolejowego do domu) oraz dotrwać do końca swych ziemskich dni.

Inne teksty Becketta poświęcają mniej miejsca i to zarówno parze, jak i kobiecie. Ponadto kobieta coraz częściej przedstawiana jest w niekorzystnej dla niej optyce.

Ostatecznie z relacji miłosnych pozostają jedynie wspomnienia. I tak oto w *Ostatniej taśmie*²⁴ Krapp przypomina sobie kilka kobiet: Biankę, Effi i Fanny, a na końcu młodą anonimową kobietę, którą rzeczywiście kochał. Biankę spotkał na Kedar Street; mówi o niej tak: „Ona sama – nic szczególnego, ale oczy... oczy to miała! Natchnione”²⁵. Ze związku z Effi pozostają Krappowi tylko złudzenia: „Z nią byłbym szczęśliwy, tam nad Bałtykiem, pośród sosen i wydm”²⁶. Kilka razy przysłała do niego prostytutka Fanny: „Stara koścista ździra, jak widmo. Niewiele dało się zrobić, ale chyba lepsze niż palec i kciuk. Ostatnim razem wcale nie było tak źle. Jak ty jeszcze dajesz radę?, powiedziała, w twoim wieku?! Odpowiedziałem jej, że przez całe życie oszczędzałem się dla niej”²⁷. Ostatecznie wszystkie te związki skończyły się kompletnym fiaskiem.

W *Malone umiera* występuje również kobieta – podobnie stara jak sam bohater, która przynosi leżącemu na łożu śmierci mężczyźnie supę oraz opróżnia jego nocnik: „Naczynie nocne i naczynie kuchenne, nocnik i miska, oto dwa bieguny”²⁸, między którymi toczy się życie wegetatywne Malone’a. Z jego strony, przykutego do łóżka, kobieta nie doznaje żadnej wdzięczności. Malone pozostaje zupełnie nieczuły na opiekę swej starej służącej i żywicielki; przyjmuje ponadto taką postawę, że stara się jej najpierw nie dostrzegać, a z biegiem czasu – nie chce jej nawet widzieć.

²³ Jest to 145 (145:14) werset *Psalmu* Dawida – w tłumaczeniu Marka Kędzierskiego. W przekładzie Wujka brzmi on: „Podnosi Pan wszystkich, którzy upadają; a podnosi wszystkie powalone”, w przekładzie Miłosza zaś: „Pan podtrzymuje wszystkich upadających, a prostuje wszystkich zgiętych ku ziemi”. Zob. S. Beckett, *Którzy upadają*, [w:] S. Beckett, *Dramaty*, s. 381.

²⁴ Utwór napisany po angielsku w roku 1958 pt. *Krapp's Last Tape* i przetłumaczony przez autora na język francuski pt. *La dernière bande*. Po angielsku opublikowany został w roku 1958, a po francusku – rok później.

²⁵ S. Beckett, *Ostatnia taśma*, [w:] *Dramaty*, s. 185.

²⁶ Tamże, s. 194.

²⁷ Tamże, s. 194-195.

²⁸ S. Beckett, *Malone umiera*, Kraków 1997, s. 13.

Lousse, przygarniając Molloya do siebie, do swego domu, uchodzi za typ kobiety opiekuńczej. Bardzo odczuwa potrzebę męskiej obecności. Usilnie prosi więc napotkanego na drodze mężczyznę, aby mogła go czuć u siebie, przebywać z nim i go kontemplować. Molloy, ze swej strony, postrzega Lousse jako kobietę „wyjątkowo płaską, oczywiście pod względem fizycznym” i zastanawia się, „czy nie była raczej mężczyzną albo przynajmniej hermafrodytą. Oblicze miała lekko owłosione [...]”²⁹.

Ostatecznie, w *Malone umiera*, kobieta staje się potworem. Jest to przypadek Moll, starej dozorczyńni, która pragnie związać się z Macmannem. Do uszu ma przypięte kolczyki, które przedstawiają dwóch ukrzyżowanych łotrów oraz posiada jeden tylko ząb, długi żółty kieł, w formie ukrzyżowanego Chrystusa³⁰.

Matka Molloya, stara, głucha jak pień, jawi się również jako potwór. Pełen sadyzmu syn, bez możliwości werbalnego kontaktu z matką, nawiązuje z nią kontakt za pomocą swoistego szyfru, poklepując ją po czaszce: „Jedno dotknięcie oznaczało tak, dwa nie, trzy nie wiem, cztery pieniądze, pięć do widzenia”³¹.

Kobieta w dziele Becketta jawi się rzeczywiście jako godne pogardy straszdyłowampir lub czarownica, jako odrażająca kreatura, od której należy uciekać, tak jak Molloy ucieka od swej protektorki Lousse. Pojawia się ona głównie wtedy, kiedy autor przywołuje problemy seksualne lub kiedy przedstawia sprawy w op-tyce kobiecej.

*

Przeprowadzona analiza wybranych i zarazem najbardziej charakterystycznych dzieł Becketta ukazuje, iż para ze swym odwiecznym marzeniem bycia związkiem oraz ze swym ciągłym antagonizmem bardzo interesuje Becketta i doskonale wpisuje się w jego twórczość. Od początku pojawia się w jego dziełach. Jednakże swe apogeum, wraz z różnorodnymi związkami, opozycjami oraz przeciwieństwami, osiąga dopiero w teatrze, a w szczególności w dwóch jego sztukach: *Czekając na Godota* i w *Końcówce*, które bezsprzecznie zapewniły Beckettowi światową sławę.

Osoba, która tworzy parę, bardzo często bywa bądź katem, bądź ofiarą, bądź obydwoma kategoriami jednocześnie. Układ pan/niewolnik zajmuje w XX wieku podobne miejsce, jakie zajmował Prometeusz w wieku XIX: staje się obrazem człowieka w ogóle. Zresztą Becketta interesuje para postaci (para osób) tylko wtedy, kiedy odzwierciedla tematykę ludzkiej kondycji. Dwie antytetyczne postacie

²⁹ S. Beckett, *Molloy*, Kraków 1983, s. 58.

³⁰ S. Beckett, *Malone umiera*, s. 138-139.

³¹ S. Beckett, *Molloy*, s. 17.

wystarczą mu, aby przedstawić dwie podstawowe postawy, dwa skrajne sposoby rozpatrywania ludzkiej egzystencji.

Samuel Beckett ukazuje nam zarówno pary osób, jak i istoty, które je tworzą w stanie rozkładu. Ostatecznie jedyna i zarazem prawdziwa progresja we współczesnym świecie polega na powszechnej degradacji. Rozkład życia zarówno małżeńskiego, jak i rodzinnego wynika z otaczającej ludzkie istoty pustki, z braku komunikacji, a nawet zwykłego kontaktu z drugim człowiekiem, a w ostateczności z otaczającym światem zewnętrznym. Z reguły pary żyją w izolacji, a zatem nie mogą nic otrzymać od swego otoczenia. Wspólne działanie lub życie, tak bardzo upragnione i oczekiwane, okazuje się w końcu bardzo trudne i często kończy się samotnością. A wraz z samotnością pojawia się w dodatku niemoc: i to zarówno fizyczna, seksualna, jak i umysłowa.

Inną charakterystyczną cechą twórczości Becketta jest obecność starców lub osób w podeszłym wieku. W zasadzie przed pięćdziesiątką wejście na scenę jest generalnie zabronione.

W powyższym kontekście wizja świata wypełnionego koszmarem i wszelkiego rodzaju okrucieństwami jawi się jako niezwykle pesymistyczna. Wywołuje ona bardzo różnorodne reakcje: budzi niepokój, rani, a nawet sieje strach. W każdym bądź razie pytania, jakie Beckett stawia albo zmusza nas, abymy je sobie postawili, należą do pytań człowieka autentycznego, żyjącego w XX, a nawet i w XXI wieku.

Bibliografia

Analizowane i cytowane dzieła Samuela Becketta:

Dramaty, przeł. i oprac. A. Libera, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków 1995.

L'Innommable, Éditions de Minuit, Paris 1953.

Malone umiera, przeł. M. Kędzierski, Oficyna Literacka, Kraków 1997.

Mercier et Camier, Éditions de Minuit, Paris 1970.

Molloy, przeł. M. Leśniewska, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1983.

Premier amour, Éditions de Minuit, Paris 1970.

Józef Węgrzyn w roli Don Juana Tenorio Joségo Zorrilli (Szkic do portretu)

1

„Don Juan Tenorio”, dramat fantastyczny w siedmiu aktach Joségo Zorrilli y Moral, hiszpańskiego dramaturga późnej doby romantyzmu, został wystawiony w Teatrze Narodowym w Warszawie w roku 1924 (premiera 15 XI) za dyrekcji Juliusza Osterwy. Podstawą przedstawienia było nowe wolne tłumaczenie romantycznej sztuki przez Stanisława Miłaszewskiego, znanego poetę, kierownika literackiego tegoż teatru. Przedstawienie reżysersko przygotował bardzo starannie Emil Chaberski, piękne dekoracje i kostiumy opracował Wincenty Drabik, ilustrację muzyczną dał Henryk Adamus. Rolę tytułową zagrał Józef Węgrzyn, mający już w swym dorobku poważne i pospolite wykonania postaci dramatycznych i komediowych w różnych teatrach¹. Jednakże dopiero rola Don Juana Tenorio w Teatrze Narodowym uczyniła go artystą sławnym, wielbionym przez publiczność, chętnie zapraszającym na gościnne występy przez różne dyrekcje zespołów teatralnych. Stała się jego rolą popisową w całej dalszej drodze artystycznej. Postać Don Juana Tenorio kreował artysta ponad tysiąc razy na różnych scenach teatrów całej Polski. Niemal zawsze przyjmowany przez publiczność z aplauzem i zachwytem. Taką opinię o roli Don Juana w wykonaniu Węgrzyna przekazuje tradycja. Nigdy dotąd nie podjęto monograficznego jej opracowania.

¹ Zob. *Wykaz ról teatralnych i filmowych Józefa Węgrzyna*, [w:] K. Biernacki, *Józef Węgrzyn*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1969, s. 180-199; także *Józef Węgrzyn*, [w:] *Słownik biograficzny teatru polskiego 1765-1965*, red. Z. Raszewski, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1973, s. 777-779.

Wiadomo, że pisanie o sztuce aktorskiej jest niezwykle trudne. Stworzona sceniczna postać znika wraz ze zgaszonymi światłami w teatrze i wyjściem ostatniego widza. Pozostaje w pamięci uczestników teatralnego zdarzenia, pamięci nacechowanej subiektywizmem i zdolnością percepcyjną. Wszelkie więc opowieści o roli podlegać muszą krytycznej analizie. Rzetelna analiza może zbliżyć do prawdy o stylu jej wykonania i charakterze wykorzystanych środków aktorskiej ekspresji. Nie jest to zwykle prawda pełna ze względu na trudność zapamiętania i nazwania subtelnej gry w migotliwym procesie powstawania postaci scenicznej. Żyje ona w zmiennych i skomplikowanych relacjach z partnerami gry, z przestrzenią sceniczną i widownią, z rekwizytami oraz z postacią dramatyczną jako źródłem jej istnienia. Jest odmienna i bardziej złożona od postaci literackiej. Wszelka jej dokumentacja wywołuje niedosyt i polemikę.

Ważnym źródłem pamięci o wykonanej na scenie roli – jak powszechnie wiadomo – poza fotografią i mediami technicznymi pozostaje krytyka teatralna, niepozabawiona także subiektywnego odbioru i ocen. Najambitniejsi krytycy usiłują opisywać rolę na pozór obiektywnie. Zawsze są to jedynie udane i mniej udane próby przełożenia ulotnej sztuki scenicznej na statyczny język naturalny. Trudności do pokonania jest wiele. O nich szczegółowiej pisałam w innym miejscu². Mając w pamięci owe trudności, usiłuję zbliżyć wykonanie postaci Don Juana Tenorio w Teatrze Narodowym przez Józefa Węgrzyna dla przybliżenia propozycji interpretacyjnej Zorrilli mitu Don Juana w wersji romantycznej.

Rola Don Juana Tenorio Józefa Węgrzyna spotkała się z bogactwem fragmentarycznych opisów i metaforycznych określeń. Nie jest możliwe uwzględnienie i przytoczenie ich wszystkich. W szkicu do portretu idzie nam jedynie o przypomnienie zarysów charakteru roli Don Juana Tenoria oraz jej odchodzącego w niepamięć kreatora. Warto zauważyć, że przekazywana prawda o grze Węgrzyna w roli Don Juana Tenorio w sztuce Zorrilli w Teatrze Narodowym w Warszawie nieoczekiwanie wpisuje się we współczesne zainteresowania mitem Don Juana w europejskiej kulturze oraz jego licznymi wersjami narodowymi. Mit ten staje się kluczem do objaśniania natury ludzkiej z różnych perspektyw filozoficznych i antropologicznych. Najczęściej akcentuje się jej energię oraz stałą walkę dobra i zła.

Jednoznacznie aprobatywne przyjęcie interpretacji mitycznej postaci Józefa Węgrzyna – jak można sądzić – uzewnętrzniło polskie zapotrzebowanie na mit w wersji romantycznej. Niezwykły talent Węgrzyna nadał postaci mitu rangę społeczną. Rola Don Juana Tenorio wprowadziła artystę w poczet najwybitniejszych aktorów polskich swego czasu. Przede wszystkim dwudziestolecia między-

² Zob. E. Udalska, *Uwagi o opisie roli aktorskiej*, [w:] *Spotkanie. Księga Jubileuszowa dla Profesora Aleksandra Wilkonia*, red. M. Kita, B. Witosz, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2005, s. 165-174.

wojennego. Jego propozycja wykonawcza stała się niedościgłym wzorem dla późniejszych wykonawców roli zarówno w okresie między wojnami, jak i w okresie powojennym.

Pozostawiamy za zasłoną życie i słabości aktora, jego trwonienie talentu i niezwykłych darów danych mu przez Naturę. Zbliżamy jedynie rysy postaci scenicznej Don Juana w procesie ewolucji klasycznej wersji mitu. Zapoczątkowała ona w aktorstwie Józefa Węgrzyna serię wielkich ról tragicznych.

2

Niewiele wiemy o metodzie przygotowywania i pracy nad rolą. Za kulisami żyje jeszcze po dzień dzisiejszy anegdota, że Węgrzyn nie był aktorem intelektualistą, zgłębiającym sens przygotowywanej sztuki i w niej kreowanej przez siebie postaci. Jego podstawową lekturę stanowiły „Ekspres Wieczorny” i program wyścigów konnych. Zwykle przychodził do teatru z gotowością grania, a nie potrzebą teoretycznych rozważań. A jednak był aktorem cenionym przez Osterwę i Stefana Jaracza. Miał wielu krytyków teatralnych, piszących z rzetelnością o każdej kolejnej jego roli. I wielu pisarzy starających się o jego udział w wystawianych sztukach.

W Teatrze Narodowym artysta, licząc się z koncepcją inscenizacyjną Miłaszewskiego sztuki Zorrilli wpisaną w jej tłumaczenie oraz z pracą reżysera Chaberskiego, wyraźnie tworzył w toku akcji trzy wcielenia Don Juana. W pierwszej części akcji jawił się na scenie Węgrzyn jako Don Juan cynik, hazardzista, intrygant i kłamca, nieliczący się z prawami ludzkimi i boskimi, uwodziciel kobiet różnych stanów, z natury porywczy i bezwzględny. Swe uwodzicielstwo objaśniał następująco:

- Pierwszy dzień na rozkochanie;
 - Drugi dzień na uwiedzenie;
 - Trzeci dzień na zerwanie;
 - Dwa dni na nowe poznanie;
 - Godzina – na zapomnienie.
- (Akt I, scena 12)

O siedemdziesięciu dwóch uwiedzionych kobietach i trzydziestu zgładzonych w pojedynkach rywalach w ciągu jednego roku opowiada z zuchwałością bezrefleksyjnie. Wygrywa pierwszy zakład z podobnym do siebie hulaką Luisem

Mechiją. Opowieść ta w wykonaniu Węgrzyna otworzyła drogę do poznawania prawdy o Don Juanie. Prawdy w poetyce opowieści ludowej.

Pozornie Don Juan Tonorio prezentował ideały rycerskie: dbałość o honor i wolność, i niezależność swego stanu. W rzeczywistości wędrował – jak szczegółowo opowiada – po ogarniętych wojną krajach, „porwany przez wartki nurt miłostek, hulanek i burd”³ dla przygody i łupów. Uwodzicielskie cele osiągał złotem lub podstępem. Przeciwników miał w pogardzie, niósł w sobie poczucie swej społecznej wyższości. Taka postawa stanowiła grunt jego grzesznej swawoli.

Józef Węgrzyn zdobywał widownię swym osobistym urokiem⁴, płynącym z urody i naturalnych walorów pięknej postawy. Pozorowaną rycerską elegancją zakorzeniał akcję w przestrzeni historycznej XV wieku. Pięknie wypowiedzanym wierszem, swym metalicznym głosem, modulowanym w zależności od sytuacji, a także zręcznością we władaniu szpadą, płynnym przechodzeniem z sytuacji w sytuację przykuwał uwagę widzów. Był raczej bohaterem z ludowej opowieści niż poważnego dramatu. Raczej opowiadał o sobie i swych czynach niż grał. Drugim zakładem z Luisem Machiją o uwiedzenie w noc przedślubną jego narzeczonej pogłębił pasmo swych niecznych czynów prowadzących go do świętokradztwa. Wyjątkowo wrażliwy na prawdę w grze aktorskiej Wiktor Brumer napisał, że Węgrzyn w roli Don Juana odnalazł samego siebie.

Dał arcydzieło szlachetnej deklamacji, w której mimika i gest są uzupełnieniem tylko mówionego słowa. A jak mówionego? Wiersz Miłaszewskiego stał się w ustach Węgrzyna precyzyjną pieśnią. Jak ten artysta umie mówić, jak umie modulować, jak rozległa jest skala jego precyzyjnego głosu. Patos Węgrzyna jest szczytem szlachetności i umiaru artystycznego. [...].

I konkludował: „Kreacja Don Juana postawiła Węgrzyna w rzędzie pierwszych artystów świata”⁵. Gotów był artyście przyznać Nagrodę Nobla, gdyby były takie możliwości. Podobnych głosów zachwytu pojawiło się wiele. Wszystkie pełne uznania dla wykonawstwa scenicznego Węgrzyna roli Don Juana Tenorio, opartego

³ Cyt. za: J. Zorrilla, *Don Juan Tenorio*, dramat fantastyczny w 7-iu aktach. Przekład wolny Stanisław Miłaszewski, Gebethner i Wolff, Warszawa 1925, s. 31. Wszystkie cytaty z tego wydania.

⁴ Stefan Jaracz tak opisał fizjonomię Józefa Węgrzyna: „Więcej niż średniego wzrostu, miał głowę greckiego boga. [...] granatowa, ułożona w rzeźbiarskie pukle czupryna, prosty nos, wąskie brwi, oczyska jak dwie gwiazdy, matowa śliczna cera i niski o cudownym metalicznym brzmieniu głos, południowy temperament, to były dary, jakimi hojnie obdarzyła natura młodego Józefa Węgrzyna” (S. Jaracz, *O teatrze i aktorze*, oprac. i wstępem opatrzył W. Natanson, Warszawa 1962, s. 92).

⁵ W. Brumer, *Premiera w Teatrze Narodowym*, „Dzień Polski” 1924, nr 265, cyt. za: W. Brumer, *Tradycja i styl w teatrze. Pisma krytyczno-teatralne*, przedmowa, wybór i komentarze E. Udalska, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1996, s. 132-133.

na sztuce słowa i harmonii środków ekspresji. Na grze emocjonalnej, nasyconej zmiennym nastrojem i niemal melodramatyczną wymową zdarzeń.

W toku akcji rodziło się drugie wcielenie Don Juana Tenorio. Hulaka i trywialny uwodziciel kobiet, multiplikujący swe zwycięstwa w rejestrze katalogowanym, pod wpływem rodzącej się miłości do pięknej i szlachetnej Inezy de Ulloa, córki komandora zakonu klasztoru Calatrava, przeradza się w romantycznego kochanka. Dokonuje się na scenie powolna przemiana tradycyjnej wersji mitu. Nie motyw uwodzicielstwa Don Juana staje się dominujący. Na pierwszy plan wybija się motyw miłości romantycznej jako źródła wyzwania Don Juana od kary piekła. Scenę wypełniła gra Don Juana, motywowana z jednej strony grą o zdobycie Inezy i wykradzenie jej z klasztoru, z drugiej chęcią uwiedzenia Donji Anny w noc przedślubną dla pokonania Don Luisa, walczącego o nią, w drugim zakładzie. Gra ta miała różne odcienie. Opierała się na intrydze i kłamstwie, podstępie i żądzy dominacji nad swym rywalem. Toczyła się na planie zdarzeń wynikających z zakładu podobnych do siebie dwóch rozbójników oraz w psychice Don Juana. Objawiał on – jak zauważył jego sługa – siły diabelskie pchające go do zbrodni i świętokradztwa. Siły te tłumili pragnienie czystej miłości.

Każda kolejna scena dla Węgrzyna tworzyła nowe wyzwanie. Zmieniał się ich nastrój. Gęstniała atmosfera dramatyczna. Słabo zaznaczone przez Zorrillę przemiany duchowe Don Juana, jak twierdzi uczestnik przedstawienia, „Węgrzyn brał z furią romantyka, przemykał się nad mieliznami, uskrzydlał wzloty, wlewał lawę cierpienia do słów pokutnika”⁶. Scenami nasyconymi całą gamą uczuć były sceny spotkań Don Juana z Komandorem, ojcem Inezy. W pierwszej (Akt I, scena 12) Komandor poznaje cynizm i podłość czynów Don Juana. Zapowiada odrzucenie prośby Don Juana o rękę Inezy. Don Juan przyjmuje słowa Komandora z ironią i niewiarą. W drugiej (Akt IV, scena 9) Don Juan na klęczkach błaga Komandora o zgodę na poślubienie Inezy. W jego żarliwej prośbie splotły się argumenty racjonalne (małżeństwo pogodzi dwa zwaśnione rody: Ulloa i Tenorio) z dyktowanym najczystszyim uczuciem miłości wołaniem o spełnienie jego bezinteresownej prośby. Pojawiła się u Don Juana świadomość własnych występków. Także rozumienie, że trwoni bezcelowo życie. Poślubienie Inezy – jak wyznaje Don Juan – będzie źródłem wyzwolenia się z ziemskiego piekła. Wielki monolog Don Juana na klęczkach przed Komandorem wypełniły żarliwa prośba, gniew i oskarżenie świata o nierozumienie miłości. Odrzucony przez Komandora, znieważony przez Luisa Mechiję nazywającego go tchórzem,

⁶ K. Biernacki, *Józef Węgrzyn*, s. 105.

co liże but przeciwnika, co się spod szabli wymyka
 Jak złodziej chce dać drapaką
 Z łupem.
 (Akt IV, scena 10)

wywołuje bunt Don Juana przeciw ludzkiemu okrucieństwu i braku rozumienia pozbawionego pychy grzesznika prawdziwie kochającego. Ogarnia go diabelski gniew. Mści się za zniewagę, zabijając obydwu. Nie jest świadomy, że czynem tym pogłębia swój nieodwracalny los. Staje się Don Juanem tragicznym. W rzeczywistości wędrowcem pokutnikiem. W takim wcieleniu jawi się w ostatniej części przedstawienia. Wraca do Sewilli jako cierpiętnik odrzucony przez wszystkich, nawet przez swego ojca, który niszczy rodzinny pałac dla zatarcia wszelkich śladów po występny synu. Buduje na cmentarzu Panteon z posągami wszystkich pomordowanych przez Don Juana. Pośrodku umieszcza posąg niewinnej Inezy, zmarłej z tęsknoty za ukochanym. Don Juan Tenorio w trzecim wcieleniu jest wpisany w poetykę moralitetu. Opuszczony i zapomniany przez wszystkich ostatnie chwile swego życia spędza w Sewilli. Dona Ineza, pokochawszy Don Juana, stała się jego wybawicielką. Swą czystą duszę oddała za niego Bogu, który jest Miłością i Miłosierdziem. Sądzi grzeszników według praw niepojętych rozumem. Właśnie w misterium pokuty i miłosierdzia przedstawiony jest los Don Juana. Od Boga Miłości i Miłosierdzia, złączony losem z Inezą, otrzymuje nadzieję zbawienia. U kresu żywota Don Juan dokonuje aktu skruchy. Podniesioną lewą ręką do nieba jako znakiem ukorzenia się przed siłami metafizycznymi ocala swą duszę przed piekłem. W ostatnich słowach uznaje Boga Miłości i Miłosierdzia za Boga Don Juana Tenorio. Ta duchowa przemiana dokonała się według niepojętych przez człowieka praw świata pozagrobowego w misterium pokory i misterium odkupienia.

Tę część przedstawienia, najważniejszą dla wymowy ideowej prezentowanej sztuki, Węgrzyn wykonał z niespotykaną precyzją i głębią. Jego Don Juan – jak napisał trafnie recenzent „Tygodnika Ilustrowanego” –

miał nieprawdopodobną wprost wibrację uczuć, ich wzniosłą potęgę i wyrazistość. Wzniósł się na najwyższe stopnie artyzmu w całym ujęciu postaci, jako też w najdrobniejszych szczegółach. Gra jego miała lwią siłę, demoniczność i niewysłowny czar. Każde słowo miało dźwięk dzwonu, każde niosło prawdę przeżycia. Nabrzmiałe było wartką, lecz potężną falą uczucia⁷.

⁷ J.F. Gawlikowski, „Tygodnik Ilustrowany”, nr 48 (z 28 XI) 1924, cyt. za: K. Biernacki, *Józef Węgrzyn*, s. 106.

3

Emocjonalna gra Węgrzyna zachwycała publiczność i krytykę. Przywoływano różnorodne określenia charakteru jego gry. Skupiano się przede wszystkim na wypowiedzianym przez niego słowie i harmonii z nim gestu i postawy. Władysław Rabski napisał:

Dawno już Węgrzyn nie był tak potężny. Jego szatan triumfujący, korzący się, złamany i zbuntowany, wszystko to miało wielki ton romantyzmu, a w ostatnich, najtrudniejszych scenach, gdy człowiek staje się duszą, oczy jego były umarłe i słowa jakby nie z tego świata. Tylko wielki aktor tak zagrać umie wizję mistycznego poety⁸.

Przedstawienie „Don Juana Tenorio” miało w Teatrze Narodowym w Warszawie 102 bez przerwy powtórzenia. Rosła sława Węgrzyna. Przyciągał swą sztuką – jak zaświadcza Stefan Żeromski – „tłumy nieprzebrane”⁹ widzów. Węgrzyn budził zaufanie do kreowanej postaci Don Juana, jego przeżyć miłosnych i tragicznych. Do gry zróżnicowanej narracyjnej i dramatycznej nasyconej pasją i uczuciem.

„Artyzm Węgrzyna – stwierdził historyk teatru dwudziestolecia międzywojennego – polegał na przedziwnym transponowaniu uniesień poezji romantycznej na wrażliwość współczesnego widza. Doprowadzał ekspresję postaci do granic scenicznego prawdopodobieństwa, ale zatrzymywał się na krawędzi pozwalającej jeszcze uchwycić pełny kontakt z widzem. I miał ten najrzadszy w sztuce teatru zmysł tragizmu”¹⁰, jak twierdzi Jan Lechoń, „stworzony był, aby wyrazić bunt człowieka przeciw przeznaczeniu i kamienną rezygnację wobec okrucieństwa bogów i niezbadanych wyroków Boga”¹¹.

Przedstawienie kończył akt uwielbienia Boga Miłosierdzia i Miłości przez Don Juana. Wielki mit europejski o Don Juanie z rodu Tenoriów stał się romantyczną wizją grzesznego człowieka, osądzonego sprawiedliwie według praw Miłości i niepojętych praw Boskiego Miłosierdzia. Don Juan Tenorio został rozgrzeszony, niewciągnięty do piekła jak w wersji klasycznej mitu. Swym artystycznym wykonaniem Józef Węgrzyn otworzył drogę do nowego rozumienia mitu. Część druga sztuki Zorrilli otrzymała formę moralitetu, opartego na fundamencie miłości wiernej i trwałej w życiu pozagrobowym oraz metafizyce Miłosierdzia Bożego.

⁸ W. Rabski, „Kurier Warszawski”, nr 322 (z 17 XI) 1924.

⁹ *Odpowiedź S. Żeromskiego na ankietę „Organizacja i Program Teatru Narodowego w Warszawie”*, „Przegląd Warszawski” 1925, nr 42.

¹⁰ S. Marczak-Oborski, *Teatr w Polsce 1918-1939. Wielkie ośrodki*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1984, s. 143.

¹¹ J. Lechoń, *Dziennik*, t. 2, Londyn 1970, s. 141.

Bibliografia

- Adamski J., *Dlaczego „Don Juan” ma powodzenie*, „Wiadomości Kulturalne”, 23.06.1969, nr 25.
- Aszyk U., *Corrale de Comedias. Publiczne i stałe teatry w Hiszpanii*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2005, s. 132-133.
- Aszyk U., *Don Juan w Hiszpanii: mit teatralny, rodowód i ewolucja*, [w:] D. Fox, E. Wąchocka (red./coord), *Teatr – media – kultura*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2004, s. 21-36.
- Biernacki K., *Józef Węgrzyn*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1969.
- Jaracz S., *O teatrze i aktorze*, oprac. i wstępem opatrzył W. Natanson, Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe, Warszawa 1962, s. 92.
- Kraśiński E., *Warszawskie sceny 1918-1939*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1976.
- Marczak-Oborski S., *Teatr polski w latach 1918-1965. Teatry dramatyczne*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1985.
- Wiśniewska L. (red.), *Don Juan w przemianach kultury*, Wydawnictwo Uczelniane WSG, Bydgoszcz 2008.



Panteon rodu Tenoriów. Teatr Narodowy, Warszawa, 1924 (akt VII, sc. 2)
Opracowanie scenograficzne Wincenty Drabik



J. Zorrilla *Don Juan*. Teatr Miejski im. J. Słowackiego, Kraków, 1925

J. Węgrzyn – Don Juan

M. Jednowski – Komandor

Biblioteka Teatru im. J. Słowackiego II-332/4, Kraków



J. Zorrilla *Don Juan*. Teatr Miejski
im. J. Słowackiego, Kraków, 1925
(akt V, sc. 4)

J. Węgrzyn – Don Juan
St. Mazarekówna – Donna Inez

J. Zorrilla *Don Juan*. Teatr Narodowy,
Warszawa, 1924
J. Węgrzyn – Don Juan



Zdjęcia spektaklu *Don Juan* Zorrilli pochodzą ze zbiorów Archiwum Artystycznego Teatru im. Juliusza Słowackiego w Krakowie, sygn. II-332/4, II-332/2.

Dramaty Szaloma Asza po polsku

Dwie matki posiadasz, z dwóch piersi mleko ssiesz, Wisły i Jordanu – ty nie wiesz o tym. U ciebie te dwa światy zjednoczyły się, zrosły, stały się treścią twojej duszy. I Wisła jest z wami w niewoli i te pola i te lasy i świat i Bóg! A gdy stanie się ten wielki cud, że Mesjasz przyjdzie, to on wszystko wyzwoli i Wisłę i Jordan... Oba te światy daleki i bliski stały się twoją jedną ojczyzną... To właśnie jest tragedią niewoli, że staje się ojczyzną niewolnika każda grudka ziemi getta, przesiąknięta jest popiołami twoich przodków. Mesjasz, ten tylko dokaże cudu wyzwolenia, który wraz z tobą przeniesie do ziemi obiecanej nie tylko kości twoich przodków, ale i tę duszę którą masz od tej ziemi i którą ty w nią tchnąłeś...

Tę podaną tylko we fragmencie apostrofę Dawid kieruje do Reba Zarycha, swego ortodoksyjnego teścia, którego dom (a więc także żonę i syna) opuścił przed laty, aby wyrwać się z niewoli dogmatów, a przede wszystkim, aby „dla przyszłości, dla dziecka, [...] szukać nowego Boga! Stworzyć nową Torę!”. Dalszy dialog w pełni zdradza przesłanie utworu:

ZARYCH

Boże wszechmogący! Co się z twoim narodem Izraela stało? Jesteśmy jak trzoda bez pastucha... [*głosem przerywanym*] Wielka klęska grozi narodowi Twojemu, jeden drugiego już nie rozumie... [*odchodzi do arki*] Boże wiekuisty, już nadszedł czas! Niech się zjawi Twój wielki Mesjasz!

DAWID

I ja wyczekuję na twego wielkiego Mesjasza. Cały świat jest w niewoli i pragnie wyzwolenia... przez niego...¹.

¹ Sz. Asz, *Z biegiem fal (Mitn sztrom)*. Dramat w dwóch aktach. Adaptacja na podstawie przekładu Hesza (Seweryna?) Gottlieba z roku 1904, [w:] Sz. Asz, *Dramaty – wybór*, red. A. Kuligowska-Korzeniewska, M. Adamczyk-Garbowska, Kutno 2013, s. 51.

Dawid i Zarych to bohaterowie *Z biegiem fal* Szaloma Asza. Dramat ten miał swoją polskojęzyczną prapremierę 21 stycznia 1905 w Teatrze Miejskim w Krakowie i jako utwór debiutancki otwiera tom: Szalom Asz, *Dramaty – wybór*, wydany w roku 2013 w Kutnie, czyli w mieście narodzin tego – jak pisano powszechnie – „największego pisarza żydowskiego”². W tomie, który zredagowały Anna Kuligowska-Korzeniewska i Monika Adamczyk-Garbowska przy udziale Grażyny Baranowskiej z Miejskiej i Powiatowej Biblioteki Publicznej im. Stefana Żeromskiego w Kutnie, znalazło się sześć dramatów: *Z biegiem fal (Rwący nurt)*, *Grzesznik*, *Czasy Mesjasza*, *Bóg zemsty*, *Zimą*, *Spadkobiercy*. Jednocześnie ukazała się, również w Kutnie, praca zbiorowa pod redakcją Daniela Kalinowskiego pt. *Świat dramatów Szaloma Asza*, zawierająca pięć cennych rozpraw: Magdaleny Sitarz (*Dramaty Szolema Asza czytane dzisiaj*), Daniela Kalinowskiego (*Szalom Asz wobec konwencji dramatu XIX i XX wieku*), Mirosławy Bułat (*Pamięć teatru. Recepcja sztuk*), Krzysztofa Niwelińskiego („Szabase Cwi” *Szaloma Asza*), Jacoba Weitznera (*Szolem Asz versus Szolem Alejchem*). Trzeba z satysfakcją przyznać, że dzięki zbiorowemu wysiłkowi badawczemu znacznie poszerzyła się wiedza o tym głośnym, a niegdyś kontrowersyjnym pisarzu.

Jako współautorka wyboru dramatów Asza znajduję się w mało zręcznej sytuacji, ale prezentując ten temat, kierowałam się dwiema istotnymi przesłankami. Pierwsza tyczy ważnego faktu, iż po przeszło stu latach udało się udostępnić polskim czytelnikom najgłośniejsze dramaty Asza. Nie tylko czytelnikom, ale także polskim teatrom, które – taką miałam nadzieję – zechcą zainteresować się dramaturgiczną twórczością Asza. Niestety, spotkał mnie zawód. Książka ma dosyć ograniczony obieg, co wiąże się z sytuacją prawnofinansową Biblioteki w Kutnie, która nie może wysłać dotowanej książki do sprzedaży. Nawet do stoiska z wydawnictwami w Teatrze Żydowskim im. Ester Rachel i Idy Kamińskich w Warszawie. Dodam, że publikację polskich wersji dramatów Asza przesłoniło wystawienie na tej scenie *Gott fun nekume* w grudniu 2013. W języku oryginału, ale i w swojej adaptacji *Boga zemsty* wyreżyserował Andrei Munteanu z Państwowego Teatru Żydowskiego w Bukareszcie. Ów napisany w roku 1906, oskarżany o niemoralność i pornografię dramat, młody reżyser – zgodnie z dzisiejszą tendencją – jeszcze zbrutalizował, urządzając damsko-męską orgię w suterenie Jankiela Czapczowicza. Przypomnijmy: ten na pozór bogobojny mąż i ojciec, czerpiący wszakże znaczne dochody z domu publicznego, który umieścił pod swoim mieszkaniem, pragnie – zamawiając Torę – zapewnić przyszłość swej „czystej córce”. Ale Boga nie da się oszukać i Rywke także trafia do owego „wesolego

² [Wstęp] w: Sz. Asz, *Spojrzenie wstecz*, przeł. (z niemieckiego) J. Koprowski, „Twórczość” 1958, nr 5, s. 7.

domku” pod podłogą. Obecnie, jak to się ongiś zdarzało temu utworowi, nikt się nie zgorszył i nie zakazał grania *Boga zemsty*. Nawet katolicki tygodnik „Gość Niedzielny”, w recenzji Hanny Karolak pt. *Kara nieunikniona. Próba przekupienia Boga przez Jankiela musi skończyć się fiaskiem*, w pełni aprobuje przesłanie sztuki. Pod fotografią ze spektaklu, przedstawiającą rozebrane prostytutki, znalazł się podpis: „*Bóg zemsty* pokazuje, że za grzechy wcześniej czy później trzeba zapłacić”. W zakończeniu zaś, przytoczywszy słowa samego Asza: „Nie potrafię nawiązać kontaktu z dziełem, które nie przedstawia świata ludzi z religijną powagą”, recenzentka stwierdza: „Zarówno dla autora, jak i bohatera relacja z Bogiem staje się w pewnym momencie fundamentalna”³.

Przesłanie to miało niewielki zasięg, chociaż swoistą sensacją literacką był dawno niesłyszany na scenie przy pl. Grzybowskiem dramat w jidysz (nieznający tego języka, a więc większość widzów, mogli korzystać z tłumaczenia symultanicznego), ale premiera – choć dobrze przyjęta – była ledwie zauważona przez krytykę. Zresztą *Gott fun nekume*, nieobecny (jak Asz) w Warszawie przez wiele dziesiątków lat, powtarzany jest rzadko, co najwyżej dwa razy w miesiącu.

Czy wystawi go któryś z polskich teatrów? Moje osobiste starania, aby wybór dramatów Asza zrecenzowało któreś z poważnych pism teatralnych i literackich, również nie przyniosły większego odzewu. Czyżby zestarzały się w *Bogu zemsty* ataki na podwójną mieszczańską moralność, kto wie, czy nie bardziej oskarżycielskie aniżeli w *Moralności pani Dulskiej* Gabrieli Zapolskiej? Odpowiadam we własnym imieniu: chyba się nie przestarzały, podobnie jak dylematy młodego pokolenia Żydów i Polaków, które – czemu poświęceni są *Spadkobiercy* – dorastało albo w oderwaniu od tradycji i w duchowej pustce, albo w represyjnie zhierarchizowanym świecie.

Powód drugi, dla którego zabieram głos w związku z wydaniem dramatów Asza, dotyczy metody przekładu dzieł literackich z jidysz na polski. Tej istotnej kwestii poświęciła swoją przedmowę prof. Monika Adamczyk-Garbowska. Ta wybitna znawczyni języka żydowskiego i tłumaczka podzieliła się swoimi bogatymi doświadczeniami translatorskimi, które zastosowała również przy redakcji dramatów Asza. Trzeba tutaj przypomnieć, że spośród sześciu utworów zamieszczonych w tomie dysponowaliśmy aż czterema polskimi rękopiśmiennymi egzemplarzami. Były to: *Z biegiem fal*, *Grzech* i *Bóg zemsty*, które przechowały się w Archiwum Artystycznym i Bibliotece Teatru im. Juliusza Słowackiego w Krakowie. Z kolei egzemplarz teatralny *Czasów Mesjasza*, znajdujący się obecnie w Bibliotece Śląskiej

³ H. Karolak, *Kara nieunikniona. Próba przekupienia Boga przez Jankiela musi skończyć się fiaskiem*, „Gość Niedzielny” 2014, nr 37.

w Katowicach, przyjechał w roku 1945 wraz z zespołem Teatru Lwowskiego i przeleżał w Bibliotece Teatru Śląskiego im. Stanisława Wyspiańskiego w Katowicach.

Oczywistym zadaniem było przepisanie czytelnych zresztą rękopisów, a w drugiej kolejności – co też oczywiste – porównanie ich z oryginałami w języku jidysz. Właśnie tego żmudnego zadania podjęła się prof. Adamczyk-Garbowska, dokonując jednocześnie ich opracowania i uzupełnienia. Wcześniej te polskojęzyczne egzemplarze teatralne – przy cytacjach – tylko modernizowaliśmy, stosując współczesne zasady w zakresie fleksji i interpunkcji. Praca najezona była licznymi trudnościami, których zresztą Monika Adamczyk-Garbowska nie kryła. Odbywaliśmy na przykład specjalne zebrania dotyczące brzmienia imion w przekładzie na polski. W egzemplarzach używanych w teatrach polskich przed stu laty imiona postaci były najczęściej polonizowane. Tak więc w sztuce *Z biegiem fal* występowali: Rebe Zarych, Hindel, Rachela, Dawid, Szlamek. W wersji prof. Adamczyk-Garbowskiej postaci tego dramatu to: Reb Zurach, Hindel, Rechele, Dawid, Jechezkiele. W oryginale *Boga zemsty* główna bohaterka ma na imię Rywkele; w polskim egzemplarzu z roku 1908 (?) jest Ryfcia, w obecnym zaś wydaniu występuje Rywke (przez „w”). Dodajmy, że w programie Teatru Żydowskiego im. Ester Rachel i Idy Kamińskich mamy trzy wersje: Rywka (jak w słynnym wierszu Władysława Broniewskiego *Ballady i romanse*), ale także Rivka (Ryfka). Zresztą zamęt jest niemały, bo niektóre imiona podawane są także w wersji angielskojęzycznej, np. Yankl (Jankiel), Reyzl (Rejzl), Shloime (Szlojme).

Prof. Adamczyk-Garbowska, która pierwsze przekłady dramatów Asza nazywa konsekwentnie „adaptacjami”, tak objaśnia dawne zabiegi translatorskie: „adaptatorzy uznali, że należy się posłużyć imionami bardziej znanymi i kojarzonymi przez polskich odbiorców ze społecznością żydowską. Faktycznie Szlamek (w oryginale Jechezkiele) to zniekształcona zdrobniła forma popularnego imienia Szlojme (Salomon)”. Prof. Adamczyk-Garbowska tej praktyce sprzed stu lat stanowczo się przeciwstawia i swoje nowe opracowania (np. *Miasteczko Asza*) czyni – wedle jej określenia – „bardziej żydowskimi”. W dłuższym wywodzie uzasadnia to następująco:

Obecnie dla większości polskich odbiorców kultura żydowska nadal jest egzotyczna, ale z innych powodów. Dlatego współczesne przekłady z literatury jidysz mają częściowo funkcję edukacyjną – ukazanie zwyczajów, obrzędów, a także żywionych przekonań natury religijnej i światopoglądowej⁴.

Jakie jednak mają być – z uwagi na polską recepcję dzieł Asza i innych autorów – granice tej „żydowskości”, zostawiam jako kwestię otwartą, wartą dyskusji.

⁴ M. Adamczyk-Garbowska, *O przekładach*, [w:] Sz. Asz, *Dramaty – wybór*, s. 18.

Jak zawsze, przy przekładach z języków obcych. Nie sędzę jednak, aby Monika Adamczyk-Garbowska w swojej praktyce translatorskiej chciała powoływać się na głosy antysemickiej prasy przedwojennej. Dla przykładu łódzki „Rozwój” żądał, aby głośną sztukę Jakuba Gordina *Mirele Efros* grać pod jej oryginalnym tytułem, a nie przerabiać – myśląc odbiorców – na *Mirlę (Mirę) Efros*⁵.

Przypadek, który chcę teraz omówić, jest równie ważny, choć z innego jeszcze powodu. Otóż w prezentowanej książce znalazły się dwie wersje tego samego dramatu, opatrzone różnymi tytułami: *Z biegiem fal* i *Rwący nurt*. Pierwsza wersja, wraz z podanym tytułem, to tekst odegrany – w obecności autora – w teatrze krakowskim w roku 1905. Na karcie tytułowej wydanego tomu czytamy za prof. Adamczyk-Garbowską: „Adaptacja na podstawie przekładu Heszla (Seweryna?) Gottlieba z roku 1904”. Druga wersja, pod zmienionym tytułem, to przekład z jidysz, co zaznaczyła jego autorka Monika Adamczyk-Garbowska i następująco skomentowała:

Polska adaptacja i oryginał – zwłaszcza drugi akt – to dwa różne utwory. [...] Wersja spolszczona jest znacznie bardziej konwencjonalna⁶.

Do czego odnosi się ten epitet „konwencjonalna”? Otóż korzystając z wileńskiego wydania dzieł Asza z ok. 1912 roku, Monika Adamczyk-Garbowska zauważyła, że w finale Rechele postanawia – wciąż namiętnie kochając Dawida – opuścić rodzinny dom i pójść za mężem, tym samym zrywając więzy z ortodoksyjnym domem. Nie chce jednak zabrać syna:

Nie, mojego dziecka nie dam... Mnie zabierz... moja dusza jest w twoich rękach... zrób ze mną co zechcesz... ale mojego dziecka ci nie dam... on jest Żydem...

To „dziecko”, czyli prawie dziesięcioletni Jechezkiele, zobaczywszy „obcego człowieka”, czyli Dawida „krótco ubranego”, sam podejmuje decyzję: „Mamo, nie chcę takiego ojca...”, co Dawid komentuje: „On już sam!”⁷.

W polskim egzemplarzu teatralnym Szlamek także wypowiada podobne słowa: „Nie chcę takiego ojca!”, ale jego matka nie opuści domu, gdyż Dawid nie ma zamiaru powtórnie zostawić rodziny. Niczym syn marnotrawny wraca

⁵ *Znowu sztuka żydowska*, „Rozwój” 1930, nr 20.

⁶ M. Adamczyk-Garbowska, *O przekładach*, s. 19.

⁷ Sz. Asz, *Rwący nurt*. Dramat w dwóch aktach, przeł. z jidysz M. Adamczyk-Garbowska, [w:] Sz. Asz, *Dramaty – wybór*, s. 79-80.

skruszony „jak kaleka duchowy” i prosi teścia, aby mógł „wśluchiwać się [w jego] głos modlący się”⁸.

Autorka nowego przekładu to poprzednie zakończenie zinterpretowała zgodnie z przyjętym przez siebie punktem widzenia:

Przygotowując polską wersję, być może uznano, że w wersji oryginalnej sztuka wzbudzi kontrowersje ze względu na swoją dość pesymistyczną, czy wręcz nihilistyczną wymowę, także pod względem obyczajowym⁹.

Pytanie o wersje oryginalne utworów Asza, nie tylko dramatów, stawia przed tłumaczem i – dalej idąc – wydawcą wielkie wyzwanie. Jak bowiem stwierdziła znakomita monografistka tej twórczości Magdalena Sitarz, Asz przygotowując kolejne wydania swoich dawnych dzieł – co nie dziwi – poprawiał je i uzupełniał. Kiedy dzięki życzliwości dr Diany Poskuty-Włodek z Teatru im. Juliusza Słowackiego mogłam (chyba jako pierwsza wśród współczesnych badaczy) przeczytać *Z biegiem fal* i w roku 2011 ogłosić rozprawę *Polskojęzyczny debiut teatralny Szaloma Asza*¹⁰, zwróciły moją uwagę dwie ważne informacje. Naprzód za Stanisławem Pigońem, który w roku 1960 zebrał i drobiazgowo opracował korespondencję z lat 1903-1906 między Aszem a Witkiewiczem i Żeromskim, a także listy Asza do Orzeszkowej, mogłam zacytować następujący przypis znakomitego historyka literatury:

Jak widzimy z listu nr 9 dramat *Z biegiem fal* (*Mitn sztrom*) drukowany był w Warszawie 1904 r. w języku żydowskim (jidysz) i hebrajskim (iwrit). Przekład polski ukazał się podobno w którymś z czasopism, czego atoli ustalić się nie dało¹¹.

Po trzech dziesiątkach lat informacje te uściśliła Magdalena Sitarz, podając w swej książce spis „Pierwszych wydań książkowych utworów Szolema Asza w jidysz oraz ich przekładów na język angielski, francuski, niemiecki i polski”:

Curikgekumen [Powrót] (Kroke 1904), nowe wydanie jako *Mitn sztrom* [Z biegiem rzeki] (Warsze: Progres 1909). – ang. tłum. Jacob Rubbins, *With the Current* (New York 193?)¹².

⁸ Sz. Asz, *Z biegiem fal*, [w:] Sz. Asz, *Dramaty – wybór*, s. 52.

⁹ M. Adamczyk-Garbowska, *O przekładach*, s. 20.

¹⁰ A. Kuligowska-Korzeniewska, *Polskojęzyczny debiut teatralny Szaloma Asza*, [w:] *Szalom Asz. Polskie i żydowskie konteksty twórczości*, red. D. Kalinowski, Kutno 2011, s. 29-53.

¹¹ Sz. Asz, *Listy do Stanisława Witkiewicza i Stefana Żeromskiego (1903-1906)*, zebrał i oprac. S. Pigoń, „Nasz Głos” – Dodatek do „Folks Sztyme” 1960, nr 3 (69), s. 5.

¹² M. Sitarz, *Literatura jako medium pamięci. Świat powieści Szolema Asza*, Kraków 2010, s. 307.

Dalsze więc badania, jeśli zdobędzie się na nie któryś z jidyszystów, do czego zachęcam, winny porównać *Curikgekumen* z roku 1904 z zachowanym i wydrukowanym w naszym tomie egzemplarzem teatralnym *Z biegiem fal*. Wtedy wyjaśniłaby się zagadka finału tego dramatu, czyli historia małżeństwa Dawida i Racheli.

Oddzielne wyzwanie stanowi autorstwo przekładu *Z biegiem fal*. W wyborze dramatów podane jest nazwisko Heszla (Seweryna?) Gottlieba. Gottlieb (ur. 1882) był znanym wówczas dziennikarzem prasy żydowskiej („Hajnt”, „Moment”). Oczywiście, zwyczajem ówczesnym, ani w egzemplarzu, ani na afiszu teatralnym nie podano jego nazwiska. O jego pracy translatorskiej dowiadujemy się z listu Asza do Witkiewicza z listopada 1903: „Mój dramat tłumaczy Gottlieb pod kierunkiem Feldmana i pod moją redakcją”. Właśnie Wilhelmowi Feldmanowi, ustosunkowanemu redaktorowi „Krytyki”, obok Żeromskiego, Asz – jak wiadomo – zawdzięczał krakowską premierę swoich pierwszych utworów dramatycznych¹³.

Określenie Asza „pod moją redakcją” otwiera jeszcze nowe tropy. Stanisław Witkiewicz, który polecił Asza Feldmanowi, w liście (z 9 XI 1903) do siostry Marii Witkiewiczówny dał świadectwo swej fascynacji świeżo poznanym, a „całkiem nam nieznanym, bardzo zdolnym i oryginalnym pisarzem żargonowym i hebrajskim”:

Czytał mnie swój dramat w żargonie pisany! Rzecz głęboka, ma uczucie i myśli. Dość, że tu jest czysta bóżnica, kahał, dysputy między dwoma żydami, bo Asch nie jest syjonista¹⁴.

Po latach Asz nieco inaczej, ale oddając hołd Witkiewiczom, opisał swój debiut sceniczny:

W ich kręgu napisałem też moje pierwsze dramaty: *Nawrócony* i *Grzech*. Pani [Jadwiga] Witkiewiczowa przetłumaczyła pierwszą ze sztuk, pod moim dyktandem „na polski”¹⁵.

To śledztwo potwierdza – o tym jestem głęboko przekonana – że za wiedzą samego Asza znalazł się w polskiej wersji *Z biegiem fal* z roku 1904 ów zacytowany na wstępie monolog Dawida, który próbował przekonać swego zamkniętego w świętych księgach teścia: „posiadasz dwie matki, z dwóch piersi mleko ssiesz, Wisły i Jordanu... [...] A gdy stanie się wielki cud, że Mesjasz przyjdzie, to on

¹³ Sz. Asz, *Listy do Stanisława Witkiewicza i Stefana Żeromskiego*, 1960, nr 1 (67), s. 4.

¹⁴ Cyt. za: S. Witkiewicz, *Listy do syna*, oprac. B. Danek-Wojnowska, A. Micińska, Warszawa 1963, s. 695.

¹⁵ Sz. Asz, *Spojrzenie wstecz*, s. 18.

wszystko wyzwoli i Wisłę i Jordan... Oba te światy daleki i bliski stały się twoją jedną ojczyzną...”¹⁶.

To zrodzone podczas długiej wędrówki po świecie przekonanie Dawida o wspólnej ojczyźnie Polaków i Żydów można potraktować jako wyznanie samego Asza. Na przełomie listopada i grudnia 1903, a więc już po lekturze *Curik-gekumen (Mitn sztrom)* w zakopiańskim domu Witkiewiczów, napisał właśnie do Witkiewicza w swojej nieskładnej polszczyźnie znamienne słowa:

Pan i ja i tłumacz między nami... a jednak ja Panom tak dobrze zrozumiem i tak dobrze czuję jak Pan mnie. Widać, że ten odgłos, który brzmiał z szerokich pól, w ten wolny las, tam gdzieś Pan pil [był] z całą swoją szerokim sercem – ten sam odgłos wkraść się do sciasnego „chederu” i mówili do mnie te sami słowy w żydowskim swojskim językom – i my się zrozumieli będąc tak dalekim jeden od drugiego¹⁷.

Tej dysputy między Dawidem a Rebem Zarychem, tak silnie nacechowanej ideą harmonijnego współżycia żydowsko-polskiego, zabrakło w wydaniu z ok. 1912 roku *Mitn sztrom*, z którego korzystała Monika Adamczyk-Garbowska. Jak wytłumaczyć ten brak? Czy tym, że po roku 1905 Asz postanowił zostać pisarzem żydowskim, do czego przyczyniło się m.in. podniesienie języka mas żydowskich do rangi języka literackiego? Czy może zaważyło stanowisko dwóch przyjaciół Asza, czyli Żeromskiego i Witkiewicza:

Obaj bardzo mnie popierali, nie z żadnych innych względów jak tylko z czystej miłości bliźniego. Nie namawiali mnie, abym przeszedł na pisanie po polsku, przeciwnie – zachęcali do pisania w języku mojego narodu¹⁸.

Nie oznaczało to – jak wiadomo – że Asz zerwał z kulturą polską, co dokumentuje Magdalena Sitarz, umieszczając w swej książce *Literatura jako medium pamięci. Świat powieści Szolema Asza* obszerny rozdział zatytułowany: *Polski autor?* Wśród wielu dowodów na silne i obustronne związki Asza z literaturą polską Sitarz wskazała także na *Der bund fun di szwache* [Związek słabych] z roku 1912 – „sztukę o życiu artystycznym w Polsce”. O jej randze świadczyć może fakt, że została wystawiona po niemiecku w Kammerspiel Theater w Berlinie¹⁹.

¹⁶ Sz. Asz, *Z biegiem fal*, s. 51.

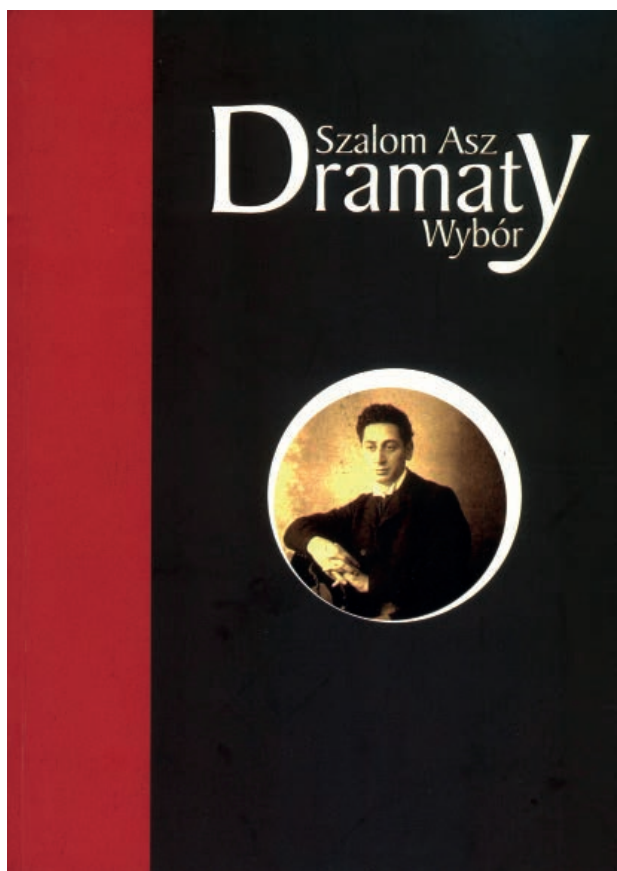
¹⁷ Sz. Asz, *Listy do Stanisława Witkiewicza i Stefana Żeromskiego*, 1960, nr 1 (67), s. 4.

¹⁸ Sz. Asz, *Spojrzenie wstecz*, s. 18.

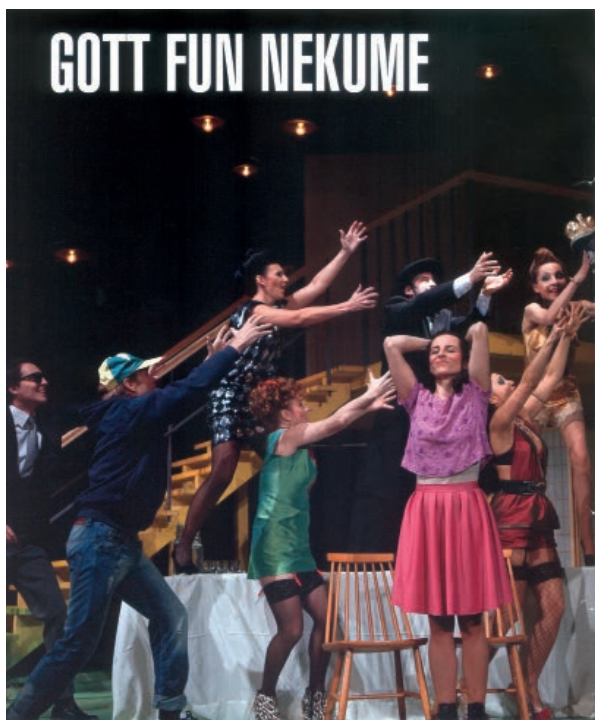
¹⁹ Zob. M. Sitarz, *Literatura*, s. 44.

*

Ogromnie żałuję, że przygotowując w pośpiechu – i licząc się z ograniczeniami finansowymi – wybór dramatów Szaloma Asza, nie pokusiliśmy się o przekład właśnie tej sztuki. W tym wypadku tłumacz *Der bund fun di szwache* musiałby zdecydować, jakim językiem mieliby przemawiać ze sceny polscy artyści. Czy językiem Przybyszewskiego bądź Żeromskiego, aby być w zgodzie z młodopolskim stylem tej epoki? Czy może językiem Zbigniewa Uniłowskiego ze *Wspólnego pokoju*? Czy też zupełnie współczesną polszczyzną?



Okładka książki: *Dramaty – wybór*. Redakcja Anna Kuligowska-Korzeniewska, Monika Adamczyk-Garbowska, Miejska i Powiatowa Biblioteka Publiczna im. Stefana Żeromskiego w Kutnie, Kutno 2013



Szalom Asz, *Gott fun nekume (Bóg zemsty)*,
premiera 19 XII 2013

Program Teatru Żydowskiego im. Estery Rachel
i Idy Kamińskich w Warszawie

SZOLEM ASZ BÓG ZEMSTY

Scenariusz i adaptacja **ANDREI MUNTEANU**
Reżyseria **ANDREI MUNTEANU**
Muzyka **ALFRED SCHNITTKE**
Scenografia i kostiumy **JAN POLIVKA**
Dopracowanie muzyczne **TERESA WRÓŃSKA**
Konsultacja literacka jidysz
BARBARA SZEŁIGA, JACOB „KOBIT” WEITZNER

O B S A D A

Jankiel Czapczowicz – właściciel burdelu **HENRYK RAJFER**
Sara – jego żona **JOANNA PRZYBYŁOWSKA**
Ryke – ich córka **EWA GREŚ**
Hindi – główna dziewczyna w burdelu **MONIKA CHRZĄSTOWSKA**
Małka **MALGORZATA MAJEWSKA**
Reżyż **SYLWIA NAJAH**
Bosia **IZABELLA RZESZOWSKA**
Sztajme **PIOTR CHOMIK**
Rab Elia **PIOTR SIERECKI**
Skrzyba **JERZY WALCZAK**
Obcy – Publiżny Zyd **RAFAL RUTOWICZ**
Żydówka ślepą na jedno oko **EWA DĄBROWSKA**
Diedocy **MARCIN BŁASZAK, RAFAL RUTOWICZ, MAREK WĘGLARSKI**
Klienci **MARCIN BŁASZAK, RAFAL RUTOWICZ, MAREK WĘGLARSKI, JERZY WALCZAK**
Ołos przeznaczanie **GOLDA TENCER**
Marlowe dziewczyna **MALGORZATA JANIKOWSKA** (nieogłoszona)

W spektaklu wykorzystano utwory
„Wzrost i zniszczenie”
słowa i muzyka **B. Berio**
dopracowanie muzyczne **Teresa Wróńska**
„Wien es Bullen mich treib...”
słowa i muzyka tradycyjne
dopracowanie muzyczne **Teresa Wróńska**

O dramacie nadziei

Irena Sławińska (1913-2004) w jednym z wykładów z filozofii teatru powiedziała:

Każdy z nas staje przed problematyką, która jest *implicite*, najgłębiej zakodowana w dramacie i teatrze – problematyką śmierci, problematyką krańca naszego życia i całego jego przebiegu, który tę śmierć ma przygotować, uszlachetnić, przygotować jako spotkanie z Bogiem, skoro jesteśmy w orbicie kultury chrześcijańskiej i tak tę śmierć swoją, każdorazową, niepowtarzalną, indywidualną rozumiemy. Wobec tego rozpoznanie naszej sytuacji w takim aspekcie znajduje się u podstaw teatru, u podstaw sceny, która tworzy pewną analogię do naszej sceny życia¹.

W kontekście tych słów wyłania się pytanie o nadzieję, która towarzyszy człowiekowi w zderzeniu z prawdą o życiu i z prawdą o umieraniu. Dla chrześcijan obie kwestie: życie i śmierć, są doświadczeniem przeżywanym w ufności do Boga, który objawił swą miłość do człowieka w paschalnym zwycięstwie Chrystusa nad śmiercią. Ufność i nadzieja budują zatem dramat chrześcijański, dramat, bo człowiek jest wolny do końca i do końca musi dokonywać wyborów, by przyjąć lub odrzucić miłość Boga. Może być jednak i tak, że życie i śmierć nie są opromienione nadzieją i wówczas religia staje się miejscem, w którym człowiek z lęku o swoje życie prosi Boga o dobra, jakie są mu potrzebne do przetrwania. Lęk przed Bogiem i potrzeba uciekania się do Niego pod opiekę buduje dramat oparty na religijności naturalnej. Obie postawy są źródłem dramaturgii i teatru religijnego. Spróbujmy przyjrzeć się ich różnorodnym konsekwencjom scenicznym i dramaturgicznym, pytając o nadzieję.

¹ I. Sławińska, *Filozofia teatru. Wykłady uniwersyteckie*, przygotował do druku i wstępem opatrzył W. Kaczmarek, Lublin 2014, s. 162.

Najważniejszą dyrektywą metodologiczną w badaniu religijności dramatu i dzieła teatralnego jest określenie istoty jego sakralności: czy jest ona przedstawiona w wymiarze chrześcijańskim, czy ma tylko ogólnie charakter religijny, bez jakiegś szczególnej specyfikacji. Wydaje się, że tylko ostre „oko kerygmatu” potrafi dokonać zasadniczego rozróżnienia tego, co tylko religijne, i tego, co istotnie chrześcijańskie. Propozycję badania tekstu literackiego poprzez aktywnie egzystencjalne podejście do przesłania religijnego zaproponował na KUL-u prof. Marian Maciejewski podczas sympozjum „Sacrum w literaturze” (1979). Wystąpił z referatem pt. *Jeszcze o liryce rzymsko-drezdeńskiej Mickiewicza. (Próba interpretacji kerygmatycznej)*, stawiając badania nad religijnymi związkami literatury w nowej perspektywie hermeneutycznej. Pytanie, jak rozróżnić utwory inspirowane doświadczeniem chrześcijańskim i utwory, które „żywią się” jakąś formą religijności tylko upodobnioną do chrześcijaństwa, stało się w centrum badań określanych jako interpretacja kerygmatyczna.

Jak ta analiza mogłaby rozwikłać problemy związane z dramatem i teatrem religijnym? Przecież najważniejszy akcent w tych dziełach położony jest właśnie na relację człowieka do Boga. Zapytajmy więc, co ją warunkuje: czy lęk przed Bogiem, charakterystyczny dla rzeczywistości zbudowanej w kluczu religijności naturalnej, czy miłość Boga szukającego człowieka.

W teatrze bardzo często dochodzi do spotkania sacrum niebiblijnego z chrześcijaństwem. Musimy być jednak świadomi zasadniczych różnic w sposobie egzystowania człowieka wiary i ateisty, zdolnego jedynie do religijnej wyobraźni. Nauki przyrodnicze zburzyły obraz świata, w którym niebo jest astronomicznym i kosmicznym miejscem Boga, i zmusiły człowieka do samookreślenia się w swojej szczytowej samotności².

Szczytem tego Objawienia Miłości jest wydarzenie Jezusa Chrystusa, będące spełnieniem nie tylko wszystkich starotestamentalnych figur owej miłości, ale także wszystkich możliwych figuracji tej miłości, jakie mogą się jeszcze pojawić.

Istnieje więc w życiu człowieka napięcie, które podejmie dramat wiary: między poznaniem czy doświadczeniem Boga w wolnym akcie Jego objawienia się a tajemnicą Boga, Jego transcendencją, którą człowiek będzie chciał włączyć w swoje losy, czyniąc Boga ofiarą ludzkiej gnozy. Przed tym niebezpieczeństwem ostrzegął już Gabriel Marcel, analizując związek między teatrem a religią³. Często

² Zob. H. de Lubac, *Le drame de l'humanisme athée*, Paris 1963. Zob. także ks. S. Kowalczyk, *Człowiek w myśli współczesnej. Filozofia współczesna o człowieku*, Warszawa 1990, zwłaszcza część VI *Nurt egzystencjalistyczno-indywidualistyczny*, s. 280-329.

³ G. Marcel, *Théâtre et religion*, Lyon 1958.

dramaturg sięga arbitralnie po to, co jest łaską i każe jej interweniować w życie bohatera dramatu⁴.

Ciekawą koncepcję związku człowieka z Bogiem wysunął Hans Urs von Balthasar. Dostrzegł on w układzie Bóg-człowiek konieczność dialogu (teologię dialogiczną), dialogu ukierunkowanego od zewnątrz do wewnątrz, nie tylko siłą jakiegoś paradoksu, ale wobec krzyża egzystencjalnie zakorzenionego w życiu chrześcijańskim. Jest tu miejsce – jak mi się wydaje – na dramat, który czerpiąc z doświadczenia wiary (przy wszystkich trudnościach metodologicznych związanych z orzekaniem o niej), towarzyszyłby odbiorcy jako rodzaj świadectwa.

W interpretacji kerygmatycznej nieodzowne jest postawienie pytania: jak bohater danego utworu przeżywa swoje życie, czy przyjmuje fakty w duchu wiary, czy ma postawę woluntarystyczną, wyrażającą się w samowolnym kreowaniu swojego życia. Dla badań teatrologicznych ważne jest pytanie o możliwość badawczego zoperacjonalizowania doświadczenia wiary, do której ucieka się twórca dramatu. Jaki zakres miałyby interpretacje takiego dramatu? Maciejewski podkreśla, że trzeba brać pod uwagę fakt, iż doświadczenie wiary ogarnia całą rzeczywistość człowieka. O ile w postawie religijnej moglibyśmy oddzielić przestrzeń sacrum i przestrzeń profanum⁵, o tyle w postawie wiary biblijnej nie ma takiego podziału: wszystko jest święte, bo wszystko zostało przeniknięte zbawczą mocą Jezusa Chrystusa. Uwzględniając tę rozległość doświadczenia wiary, możemy w badaniach odwołać się do jakiegoś jej aspektu, pamiętając wszakże zawsze o zakorzenieniu się tego doświadczenia w rzeczywistości, z której ono wynika.

Ma to kapitalne znaczenie w identyfikacji dzieła jako chrześcijańskiego lub niechrześcijańskiego, odwołującego się do religijności naturalnej⁶. Nie będzie więc mylące użycie biblijnej leksyki, wyposażenia przestrzeni w przedmioty odwołujące się do kultu chrześcijańskiego, bo decydować będzie ich zakorzenienie w całej rzeczywistości człowieka.

Samo oddziaływanie sztuki na widza nie jest też żadnym kryterium rozpoznawczym. Jak wiadomo, treści chrześcijańskie mogą być przezeń odbierane redukcjonistycznie. Społeczne funkcjonowanie dzieła może być ponadto sterowane przez rozmaite okoliczności towarzyszące jego emisji. Stanowczo cech chrześcijańskich należy szukać w samym dziele, nawet gdy ich obecność nie będzie jawnie widoczna. Teatr absurdu i czarnego egzystencjalizmu, który tak bezwzględnie

⁴ Marcel tak patrzy na swoje dramaty. Z perspektywy czasu stwierdza, że niekiedy zbyt „arbitralnie” kazał interweniować łasce. Zob. G. Marcel, *Regards sur le théâtre de Paul Claudel*, Paris 1964, s. 127-128.

⁵ Rozróżnienie Mircei Eliadego jest bardzo często przenoszone na teren doświadczenia chrześcijańskiego, co jest oczywistym niezrozumieniem istoty chrześcijaństwa. Zob. A. Cholewiński TJ, *Chrześcijaństwo na nowo odkrywane*, Warszawa 1989.

⁶ Zob. M. Jasińska-Wojtkowska, *Problemy identyfikacji religijności dzieła literackiego*.

odślania prawdę o człowieku, o jego całkowitej niepewności i bezsilności wobec rzeczywistości i zagrożeń śmierci, „popycha człowieka w stronę chrześcijańskiego pojmowania życia o wiele silniej, niż się to udawało sztukom o założonej z góry tendencji walczącego chrystianizmu”⁷. Można faktycznie stwierdzić, że absurd życia, do którego prowadzi sztuka egzystencjalistyczna, jest jakimś ważkim oświeceniem człowieka, jakby pierwszą, „negatywną” częścią kerygmatu chrześcijańskiego (mówiącą o śmierci jako skutku grzechu). Po niej następuje druga, „pozytywna” część kerygmatu (Bóg w Chrystusie zbawia grzesznika z niewoli grzechu i śmierci), będąca odpowiedzią Boga na sytuację, w jakiej znalazł się człowiek, odpowiedzią, która poprzez Jezusa Chrystusa ofiarowuje upadłej ludzkości zbawienie⁸.

Ateizm uznał tragiczną sytuację człowieka za dowód na nieistnienie Boga. Zapytajmy: jakiego Boga? Odpowiedź jest tylko jedna: boga religijności naturalnej, boga mitycznego, tego, który jest źródłem zakazu i pocieszenia. Ogłoszona przez ateizm „śmierć Boga” dotyczyła jedynie schematów kultowych i wyobrażeń Boga obowiązujących w ramach porządku sakralnego.

Prawdziwy dramat chrześcijański nie pominie więc prawdy o człowieku, tej zdawałoby się gorzkiej i tragicznej, ujawniającej znikomość i kruchość egzystencji ludzkiej, ale oświeci ją zbawiającą miłością Boga, zainteresowanego człowiekiem i jego losem, wybierającego go spośród świata właśnie dla jego słabości. Dramat człowieka wpisany jest bowiem w dramat Chrystusa, w zmaganie się Jego Boskiej i ludzkiej natury. Dlatego też najwyraźniejszym paradygmatem dramatu chrześcijańskiego jest Męka Chrystusa⁹. Jego prorockim, ale także literackim wyprzedzeniem jest Księga Hioba, poemat ujawniający w świetle Boga sens ludzkiego cierpienia i nadzieję na zbawienie. Kryteria tej nadziei podaje Paweł Apostoł:

zachowajmy pokój z Bogiem przez Pana naszego Jezusa Chrystusa, dzięki któremu uzyskaliśmy przez wiarę dostęp do tej łaski, w której trwamy i chlubimy się nadzieją chwały Bożej. Ale nie tylko to, lecz chlubimy się także z ucisków, wiedząc, że ucisk wyrabia wytrwałość, a wytrwałość – wypróbowaną cnotę, wypróbowana cnota zaś – nadzieję. A nadzieja zawieść nie może, ponieważ miłość Boża rozlana jest w sercach naszych przez Ducha Świętego, który został nam dany (Rz 5,1-5)¹⁰.

⁷ Zob. H. Gerstinger, *Christliches Theater heute*, „Theater-Rundschau” 1967, nr 2; cyt. z fragmentu ogłoszonego w „Dialogu” 1967, nr 7, s. 134.

⁸ Zob. M. Maciejewski, *Literatura w świetle kerygmatu*, [w:] M. Maciejewski, „*Ażeby ciato...*”, zwłaszcza s. 17-18.

⁹ Zob. I. Sławińska, *Dramat religijny: jego wyróżniki i paradygmaty*, [w:] I. Sławińska, *Odczytywanie dramatu*, Warszawa 1988, s. 66-92.

¹⁰ Cytaty biblijne według edycji: *Biblia Jerozolimska*, Pallottinum, Poznań 2006.

Nadzieja wynika więc z wiary. Dramat nadziei może pojawić się tylko w atmosferze otwarcia się na eschatologię, na transcendencję. Taki dramat może powstać tylko w perspektywie nieba pełnego gwiazd i aniołów, a nie w przestrzeni ograniczonej wymiarem sufitu. Możemy więc mówić o nadziei eschatologicznej. Ten wymiar nadziei obejmuje nie jednostkowe istnienie, ale cały lud. Jak trafnie konstatuje Alfred Cholewiński,

Jeśli przedmiotem nadziei chrześcijańskiej jest Królestwo Boże, o które modlimy się słowami *Modlitwy Pańskiej*, nowa społeczność Boża, wchodząca na miejsce dawnych społeczeństw, podobnych do dzikich bestii, to można by w tym miejscu wprowadzić obiegowe dziś pojęcie społecznej nauki Kościoła [...] jako nauki o tym nowym społeczeństwie, czyli o Królestwie Bożym, które Bóg pragnie stworzyć, a które ma być kontrastem do dotychczasowych społeczeństw świata, ich krytyką, a zarazem modelem. To byłaby nauka o próbach, które Bóg w historii podejmował, by takie społeczeństwo stworzył¹¹.

Trawestując powyższe stwierdzenie, można by powiedzieć, że dramat nadziei byłby tekstem o tym nowym społeczeństwie, a dokładniej, o próbach, które Bóg podejmował, by je stworzyć. Dotyczyłyby więc podstawowego konfliktu, o który w tekstach scenicznych upomniał się już Reinhold Schneider: „Prawdy, która została posłana na świat, aby świat zbawić, ale świat jej nie przyjął”¹². Ten konflikt może być wyrażony przede wszystkim przez dramat.

Nadzieja zawsze odwołuje się do przyszłości, zawsze próbuje określić miejsce, jakie przyszłość zajmuje w życiu człowieka. Zauważmy, że hebrajski rdzeń słowotwórczy wyrazu „nadzieja” łączy w sobie pojęcia wiary, zaufania, miłości. Są to w słowniku nadziei te same aspekty postawy duchowej, złożonej co prawda, ale tej samej¹³. Tę triadę: wiara-nadzieja-miłość ukaże w całej swej wyrazistości także święty Paweł (1 Tes 1,3; 1 Kor 13,13; Gal 5,5).

Nadzieja chrześcijańska otwarta jest na przyszłość – przyszłość trudną, nieznaną, niejasną, wobec której można odczuwać lęk. Paradygmatem tej postawy może być modlitwa Jezusa w Getsemani: „Ojcze mój, jeśli to możliwe, niech Mnie ominie ten kielich! Wszakże nie jak Ja chcę, ale jak Ty [niech się stanie]!” (Mt 26,39). Dramat nadziei uwzględniać więc powinien, jak już to wcześniej podkreśliłem, sposób doświadczania świata przez człowieka. Jego bycie tu na ziemi ma bowiem odniesienie do Boga, do Jego planu zbawczego względem człowieka.

¹¹ Ks. A. Cholewiński, „Postępujemy w światłości Jahwe”. (*Proroctwo o prawdziwym rozbrojeniu – Iz 2,1-5*), „Ruch Biblijny i Liturgiczny” 1989, nr 5-6, s. 326.

¹² Zob. I. Sławińska, *Teatr w myśli współczesnej. Ku antropologii teatru*, Warszawa 1990, s. 63.

¹³ Zob. *Nadzieja*, [w:] *Słownik teologii biblijnej*, s. 509-514.

Stąd też dramat nadziei, otwierając się na wolę Bożą i widząc w jej realizacji dobro dla człowieka, staje się równocześnie dramatem kosmicznym, wiążącym życie tu na ziemi z życiem w niebie.

Dramat odwołujący się do wiary jest więc *eo ipso* dramatem nadziei, nadziei chrześcijańskiej. Dowodem na to może być dramaturgia Paula Claudela. Za sprawą tego autora współczesny teatr europejski stał się miejscem spotkania, a nawet starcia, dramatu niewiary z dramatem nadziei. Trafnie zauważył Paul Surer, że Claudel „jako jedyny wśród naszych dramatopisarzy współczesnych [...] daje wyraźnie sformułowaną odpowiedź na niespokojne poszukiwania wewnętrznej równowagi człowieka, i że ta odpowiedź, zamiast wtrącać nas w otchłanie zwątpienia i ciemności, pragnie rozpraszać zamęt w duszach, dając podstawę do wiary i nadziei”¹⁴.

Przez cały ten okres zmagania duchowych tworzy dramaty, będące jakby zapisem jego dojrzewania w wierze. Z tego też względu warto na tę twórczość spojrzeć, pytając o sposób, w jaki została ona zainspirowana wiarą. To odwołanie biograficzne do konwersji autora na pierwszy rzut oka może burzyć pewien porządek analizy literackiej, która powinna być wolna od biografistyki. W tym jednak wypadku posłuży ono do potwierdzenia tezy, że wiara nie jest czymś statycznym, co się osiąga jednorazowo lub zdobywa jak jakiś skarb, ale jest ona rzeczywistością, która rozwija się dynamicznie wraz z historią Kościoła, ma pewien początek, podlega procesowi dojrzewania i wzrostu, by w końcu dojść do swej pełni w królestwie Bożym¹⁵.

Dramat odwołujący się do wiary może mieć więc różny charakter, w zależności od stopnia nasycenia go wiarą. Pisarze chrześcijańscy z II i III w. (np. Tertulian¹⁶) wskazywali na trzy fazy wiary: 1) przystąpienie do wiary; 2) chodzenie w wierze; 3) dojście do wiary.

Te trzy fazy dojrzewania w wierze wyznaczać będą podstawę formacji w katechumenacie Kościoła pierwszych wieków¹⁷. Wydaje się, że wyznaczone wyżej fazy wiary można zastosować do analizy dramatów. Prześledźmy to na przykładzie dramaturgii Claudela.

¹⁴ P. Surer, *Współczesny teatr francuski. Inscenizatorzy i dramatopisarze*, przeł. K.A. Jeżewski, Warszawa 1973, s. 116.

¹⁵ Czytelnie problematykę wiary przedstawia książka *Wiara Kościoła. Biskupi francuscy komentują wyznanie wiary*, przedmowa R. Etchegaray arcybiskup Marsylii, przeł. U. Sudolska, Warszawa 1985.

¹⁶ Por. Tertulian, *O pokucie*, [w:] *Pisma starochrześcijańskich pisarzy*, t. 5, Warszawa 1970, s. 183-185.

¹⁷ Zob. M. Dujarier, *Krótką historia katechumenatu*, przeł. A. Świeżykowska, U. Grajczak, oprac. A. Wojnowski, Poznań 1990, s. 30.

- przystąpienie do wiary

Napisany w 1904 r. *Podział południa* (*Partage de Midi*) jest dramatem pokazującym ten pierwszy moment inicjacji w wiarę: przystąpienie do wiary. Główny bohater dramatu, Mesa, po walce z Bogiem, po upadku, grzechu i doznaniu śmierci wewnętrznej, odkrywa jednak, że Bóg go wyprzedził i czeka na niego z przebaczeniem u dna jego egzystencji. Otwarcie horyzontu ludzkiego życia na eschatologię, w sytuacji gdy uwikłał się w swoje plany i przekreślił plany Boga, jest w istocie otwarciem horyzontu nadziei na zbawienie. Zauważmy, że jest to możliwe w tym dramacie dzięki otwartej konstrukcji czasu, która wszystkie jego odcinki kieruje ku jednemu, tajemniczemu celowi. Najpierw okręt, którym płynie Mesa i jego późniejsza kochanka, Ysé, zmierza ku jakiejś odległej krainie, pokonując czas w tempie narzuconym przez moc silników okrętowych. Inny rodzaj czasu to czas zmagania się z pokusą ciała, która okaże się silniejsza od powziętych postanowień. Wreszcie czas śmierci ontycznej, doświadczanej przez bohaterów, dojmujący, odzierający ich ze złudzeń i alienacji. Wszystkie te wiązki czasu biegną do swego kresu, gdzie niebo i ziemia stykają się ze sobą i czas osiągnie swej absolutnej pełni, stając się czasem zbawienia.

- chodzenie w wierze

Przygoda hermeneutyczna, do której zaprasza nas dramaturgia Paula Claudela, zna jeszcze inne „sposoby odżywiania się” wiarą. Wspomnijmy o drugiej fazie, jaką jest chodzenie w wierze. Oznacza ona zdolność odpowiadania wiarą na wydarzenia, jakie stają się udziałem człowieka, a które będzie uznawał jako interwencje samego Boga. Najlepiej wyraża tę prawdę ukończony w 1924 r. dramat *Atlasowy trzewiczek* (*Le Soulier de Satin*), zaopatrzony w portugalskie motto: *Bóg pisze prosto po liniach krzywych* (*Deus escreve direito por linhas tortas*) i jakże bliskie mu Augustyńskie zawołanie *także grzechy* (*etiam peccata*) – w domyśle: prowadzą do Boga. Od razu odnajdujemy tu ową biblijną koncepcję historii, której nie obserwuje się, ale w której trzeba uczestniczyć. Motyw przeżywania czasu jest strukturalnie związany z utworem: Claudel nie podzielił tekstu na akty, ale – na sposób Calderoński – rozpisując zdarzenia na cztery dni. Błoński napisze, że Claudel przestał liczyć się z regułami poetyki, „ponieważ porwał się na konflikt innego, niż dotychczasowe, rzędu, na dramat zbawienia”¹⁸.

W istocie dramat ten miał pokazać, że zbawienie jest w zasięgu ręki człowieka, że Bóg ustawicznie dialoguje ze swoim stworzeniem, przygotowując mu, jako Wielki Reżyser, cały scenariusz gry. Wszystko, nawet pozorne spotkania, sprzeczki i nieporozumienia, podróże, dialogi i monologi, zwykłe czynności i niezwykle misje oraz poważne sprawy dyplomatyczne – wszystko to służy Bogu jako sposób

¹⁸ J. Błoński, *Claudela*, „Dialog” 1962, nr 7, s. 93.

na zbawienie człowieka. Siłą uruchamiającą bieg historii jest obietnica i nadzieja na jej wypełnienie się. Podobnie jak w *Partage de Midi*, tematem dramatu jest miłość, która nie może się zrealizować tu na ziemi, dla której Ziemia jest po prostu za mała. Ta miłość będzie miała swoje reperkusje kosmiczne, w jej przebieg wciągnięty będzie Księżyc, gwiazdozbiór Oriona, a także święty Jakub i całe niebo. Claudel postawił naprzeciw siebie Prouhezę i Rodryga, dwoje młodych ludzi, którzy wiedzą, że tylko w sobie nawzajem znajdą prawdziwe dopełnienie. Jednak na przeszkodzie spełnieniu się ich pragnienia staje sakrament: Prouheza jest żoną Don Pelagiusza. Miłość Prouhezy i Rodryga stanie się miłością zakazaną, ale równocześnie będzie krzyżem, przez który zbawią oni swoje życie, pełne cierpienia i bólu potęgowanego walką z tak a nie inaczej wyrażającą się wolą Boga. Ten konflikt między wolą ludzką a wolą Boga będzie podstawowym konfliktem dramatu.

- dojsście do wiary

Claudel w swoich dramatach dotknął także trzeciej fazy przeżywania wiary: dojscia do wiary. O ile w *Atlasowym trzewiczku* przedstawił konsekwencje życia w obliczu wiary, o tyle w dramacie z 1927 r. *Księga Krzysztofa Kolumba* (*Le Livre de Christophe Colomb*) i w napisanym w 1934 r. oratorium *Joanna d'Arc na stosie* (*Jeanne d'Arc au bûcher*) ukazał dalszy aspekt inspiracji wiary w życiu człowieka, która pozwala mu przekroczyć granicę biologicznej śmierci. W obu dziełach Claudel zastosował motyw księgi życia, otwieranej w obliczu dnia ostatecznego i sądu. Życie Kolumba, odczytywane z księgi i scenicznie wzbudzone, ogląda Kolumb II, będący już po drugiej stronie życia. W *Atlasowym trzewiczku* Rodryg i Prouheza nie wiedzieli do końca, jaki sens mają przeżywane przez nich doświadczenia. Kolumb II natomiast zna tajemnicę swojej historii i swoich dziejów. Po cierpieniu i trudach, po odrzuceniu i samotności, doświadcza wyzwolenia. W finale sztuki chór zawoła:

Osiągnął na koniec to, czego szukały oba skrzydła jego pragnień, osiągnął was, Bramy Wieczne! I Patriarcha Noe wysłał gołębicę, a ona wróciła po trzech dniach. Aby, skoro przeprawił się przez wielką Otchłań, osiągnął na koniec to, czego pożałowało jego serce. Po trzech dniach, to, czego pożałowały nasze serca. Otwierajcie się Bramy Wieczne!¹⁹

Misja Kolumba została złączona w tym dramacie z misją Chrystusa. Zbawienie człowieka dokonało się na krzyżu, bo Chrystus zwyciężył śmierć, złamał jej pęta, zmartwychwstając po trzech dniach. Pragnienie, a nawet pożądanie,

¹⁹ P. Claudel, *Księga Krzysztofa Kolumba*, przeł. J. Rogoziński, modyfikacja przekł. H. Sawicka, [w:] P. Claudel, *Wybór dramatów*, wybór, oprac. i wstęp H. Sawicka, posłowie M. Autrand, I. Sławińska, noty H. Sawicka, W. Kaczmarek, konsultacja językowa M.J. Whitaker-Polakiewicz, Lublin 1998, s. 271.

o którym mówi Claudel, dotyczy życia, ale tego życia, które nigdy się nie kończy. Krzysztof Kolumb został nazwany Nosicielem Chrystusa, gdyż otworzył drogę dla Ewangelii, a sam powtórzył za swym Mistrzem akt „wejścia w śmierć”, by przejść do życia wiecznego.

W dramacie o Joannie Claudel „odwróci” bieg historii. Święta, oskarżona o czary i herezje, będzie mogła zobaczyć z wysokości stosu, na którym przywiązana do pala ma spłonąć, odgrywane na scenie epizody z jej życia. Wszystkie intrzygi i knowania będą miały swoje uzasadnienie. Biegająca „wstecz” historia doprowadzi Joannę do jej rodzinnej wioski, Domremy. Dopiero z wysokości stosu, swoistego krzyża, na którym zakończy swe życie, Joanna zaczyna rozumieć swoją historię, jej głęboki, związany z wolą Bożą sens.

Claudel, wyjaśniając koncepcję postaci Joanny, napisze:

Co do samej Joanny, to nie chciałbym jej przedstawić ani jako wiejskiej dziewczynki, ani jako bohaterki historycznej. To jest święta Joanna, już opromieniona aureolą²⁰.

Rzeczywiście, już w *Prologu* do dramatu zarysowany został eschatologiczny wymiar śmierci Joanny. Jej życie jest ukazane jako cząstka świata, o którą upomina się Bóg, cząstka, która spełniła swoją misję i wraca do swego Stwórcy. Dojście do wiary Joanny dokonuje się przez krzyż, przez jego tajemnicę.

Jak Chrystusa nie można oddzielić od krzyża – wyjaśnia Claudel – tak też Joanny d’Arc nie wolno było oddzielić od narzędzia jej pasji, jej męczeństwa i jej uświęcenia, to znaczy stosu. Joanna d’Arc na stosie, tak wyznaczyłem rozpiętość dzieła²¹.

Miłość i nadzieja chrześcijańska utożsały się zgodnie z ich wspólnym korzeniem. Joanna zdaje się świadczyć, że każda historia ludzka ma sens, bo za wszystkimi wydarzeniami stoi Bóg. To przeświadczenie może zostać tylko nic nieznaczącą deklaracją myślową. Jeśli jednak zostanie wypróbowane – tak jak w życiu Rodryga i Prouhezy lub Mesy i Ysé – staje się siłą pozwalającą przekroczyć krąg śmierci, zamykający człowieka w egoizmie, i wejść w rzeczywistość miłości, gotowej oddać życie za drugiego.

²⁰ P. Claudel, *Możliwości teatru*, wybór i wstęp I. Sławińska, przekł. M. Skibniewska, noty M. Uchańska, Warszawa 1971, s. 186.

²¹ Tamże, s. 185.

*

Konkluzją tych spostrzeżeń niech będą słowa zamykające filozofię teatru Sławińskiej:

Refleksja o teatrze prowadzi nas do koncepcji człowieka. Jest to sprzężenie, którego nie można rozerwać. Teoria teatru, która ogranicza się tylko do formalnych ustaleń, do refleksji o strukturalnych konsekwencjach czy strukturalnej koncepcji i relacji między poszczególnymi znakami, zatrzymuje się przed progiem najważniejszych pytań. Pytania te zaś dotyczą nas wszystkich, człowieka, zrozumienia sensu naszego życia, sensu cierpienia i tej drogi do śmierci wśród innych ludzi, wobec których mamy zobowiązania i z którymi wiążą nas nierozwalne więzi²².

²² I. Sławińska, *Filozofia teatru*, s. 173-174.

Teatr a życie osobowe człowieka w ujęciu M.A. Krapca Przyczynek do antropologicznych podstaw pedagogiki teatru

Według realistycznej (klasycznej) filozofii sztuka jest sprawnością (cnotą) człowieka, a polega ona na poprawnym wytwarzaniu tego, co zamierzone (*ars est recta ratio factibilium*). Człowiek, wytwarzając cokolwiek, naśladuje naturę (celowość obecna w świecie) i dopełnia zastane braki (*ars imitatur naturam et supplet defectum naturae*), a w ten sposób doskonalili własne życie. Kryteriami sztuki, czyli miarą jej celowości, są prawda i dobro oraz ich synteza – piękno (wszelka doskonałość bytowa)¹. Celem sztuki jest człowiek, jego doskonałość jaką jest ludzkie życie, dlatego tradycja realizmu dzieli sztuki na: 1) zabezpieczające życie na poziomie wzrastania-wegetacji (rzemiosła); 2) dyscyplinujące życie zmysłowo-uczuciowe (sztuki plastyczne i muzyka) oraz 3) aktualizujące życie osobowe człowieka, a więc jego poznanie, miłość, wolność i religijność (sztuki literackie i teatralne). Realistyczna filozofia sztuki głosi, że celem sztuk plastycznych, muzyki, sztuk literackich oraz teatralnych jest *katharsis* (oczyszczenie), czyli przeniesienie człowieka z porządku życia zmysłowo-uczuciowego w porządek życia osobowego, którego istotę określa refleksja nad samym sobą, własną kondycją w świecie i celem ostatecznego życia człowieka².

Teatr jako instytucja kulturowa wykształcił wiele rodzajów i gatunków teatralnych. W czasach starożytnych przede wszystkim tragedię i komedię, w śred-

¹ Zob. H. Kiereś, *Sztuka w kulturze*, Lublin 2013; P. Jaroszyński, *Metafizyka i sztuka*, Warszawa 1996.

² Zob. M.A. Krapiec, *U podstaw rozumienia kultury* (szczególnie rozdz. *Od mimesis do katharsis*), Lublin 1991; H. Kiereś, *Człowiek i sztuka*, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, Lublin 2006, szczególnie s. 107-112; *O sztuce. Z Ojcem prof. Mieczysławem A. Krapcem rozmawia Henryk Kiereś*, red. A. Maryniarczyk, Lublin 2012.

niowieczu tzw. oficja dialogowe lub dramatyczne, misteria, mirakle, moralitety, a w czasach nowożytnych i współcześnie wspomniane rodzaje i gatunki przybrały tzw. klasycystyczną formę, czyli formę sięgającą do tradycji, ale uwzględniającą zmiany kulturowe. Współczesny teatr (od XX wieku) przesuwając akcent w kierunku tzw. antyteatru, czyli różnie realizowanych spektakli, które zmagają się z tajemnicą ducha ludzkiego i nierozstrzygalnością problemu człowieka odciętego od transcendencji³.

Jak wspomniano, przyczyną celową teatru jest *katharsis* – oczyszczenie, które polega na przeniesieniu życia ludzkiego z porządku jego indywidualnej psychologii, czyli życia zmysłowo-uczuciowego, w porządek życia osobowego i dzięki temu otwarcia perspektywy na wspólne dla rodzaju ludzkiego aspekty tego życia, jakimi są: poznawanie prawdy, odpowiedzialne wybieranie dobra, afirmacja drugich osób, aktualizacja religijności, doświadczenie podmiotowości i suwerenności człowieka. Przedstawione w gatunkach teatralnych światy są fikcjami artystycznymi, ale korespondują *per analogiam* z realnym światem i dzięki temu poszerzają i wzbogacają ludzkie doświadczenie o to, co realnie możliwe i realnie prawdopodobne, czyli o to, co może się zdarzyć każdemu realnemu człowiekowi. Każdy może znaleźć się w sytuacji Antygony czy Hamleta. Genialnym podsumowaniem powyższych twierdzeń jest myśl zawarta w napisie, jaki widniał w teatrze Szekspira: *Totus mundus agit histrionem* – cały świat gra aktora.

Rzecznikiem myśli klasycystycznej, w tym także myśli dotyczącej istoty teatru jako sposobu życia człowieka, był M.A. Krąpiec⁴. Autor w nawiązaniu do przywołanych powyżej słów Szekspira stwierdza, że każdy człowiek, zanim zaistniał „był naprzód przez Boga pomyślany, jako mający żyć własnym podmiotowym życiem” i „jako szczególny wyraz boskiej doskonałości”⁵. Tę wpisana w swoją wolną i rozumną naturę doskonałość człowiek ma realizować w swoim życiu osobowym, a tym samym ma realizować „tę szczególną boską ideę, którą o tym człowieku powziął Bóg stwarzając go osobą – ludzkim JA”⁶. W ten sposób każdy człowiek w swoim jednostkowym i niepowtarzalnym życiu „odgrywa” znaną Bogu rolę. Człowiek jest rozumny i wolny, zatem ze znanego Bogu repertuaru ról życiowych człowiek „pisze” i realizuje określony scenariusz. Czyni to mniej czy bardziej refleksyjnie,

³ Zob. *Dylematy dramatu i teatru u progu XXI wieku*, red. A. Podstawka, A. Jarosz, Lublin 2011.

⁴ Myśl tę autor zawarł m.in. w: *Teatr jako sposób życia człowieka*, „Człowiek w Kulturze. Pismo poświęcone filozofii i kulturze” 1999, z. 12, s. 3-11.

⁵ Tamże, s. 3-4.

⁶ Tamże, s. 4.

nierzadko okoliczności zewnętrzne lub ktoś inny „pisze” i reżyseruje scenariusz jego życia, ale jego bytowanie w świecie to ostatecznie „gra osobowego życia”⁷.

Gra ta wyraża się poprzez różnorodne znaki, z którymi człowiek spotyka się w swoim życiu. Są nimi między innymi: znaki rzeczowe (sztuczne: pismo, rysunek), pojęcia, które człowiek konstruuje, oraz znaki naturalne (mowa, śpiew, mimika, ekspresja, ruchy motoryczne). Obecność tych znaków świadczy o tym, że „całe pole twórczości” człowieka jest „bytowaniem znakowym”. M.A. Krąpiec zauważa, że człowiek jest także takim znakiem, tyle że znakiem osobowym, i stwierdza, że właśnie ten znak, jakim jest człowiek i jego życie osobowe, odsłania i ujawnia najgłębszą istotę teatru⁸.

Czym się różnią od siebie znaki rzeczowe i znaki osobowe? Znak rzeczowy jest znakiem zastępczym, reprezentantem czegoś utworzonym na mocy jakiegoś określonego kodu kulturowego. Taki znak wymaga aktualizacji, czyli odczytania zawartego w nim przekazu i związanego z nim znaczenia (sensu), ale do tego niezbędna jest znajomość tego kodu. Natomiast znak osobowy prezentuje bezpośrednio życie psychiczne *hic et nunc* człowieka, jego smutek, radość, zamyślenie, przeżywane rozterki. Drugi człowiek jest dla nas *alter ego* – drugim ja, z którym dzielimy wspólnie życie psychiczne, a szczególnie życie osobowe. Aktor wciela się w odgrywaną przez siebie postać, użycza jej swojego życia osobowego i w ten sposób aktualizuje, urealnia to, co fikcyjne, czyli prezentuje osobę dramatu. Od jakości jego gry, czyli od umiejętności wcielenia się w taką postać, zależy sztuka aktorska, a jej najwyższym wyrazem jest umiejętność wywołania w widzu teatralnym pełnej iluzji, czyli przeżywanego przez widza złudzenia, że obcuje z realnym Hamletem czy realną Antygoną.

Teatr, choć nie wyczerpuje wszystkich znaków osobowych człowieka, jednak stanowi – jak pisze Krąpiec – „doskonałą ilustrację realizowania życia człowieka poprzez aktualizowanie i urzeczywistnianie znaków osobowych, które przemieniają (doskonają lub deteriorują) ludzkie życie w samym ludzkim, osobowym podmiocie”⁹. Aktor poprzez znaki osobowe, którymi jest jego gra w teatrze – zawsze niepowtarzalna, tak jak niepowtarzalny jest *hic et nunc* człowiek, odsłania drugim siebie, swoją osobistą wizję i swój sposób realizowania roli według obranego przez siebie wzoru-ideału interpretacji. Krąpiec pisze: „nie ma przeżywania i wyrażania przez aktorów tej samej postaci – Hamleta, Antygony – ale jest ona związana z osobowym przeżyciem znakowym poszczególnego aktora”¹⁰. Stąd brak indywidualności, sztampa w prezentowaniu granej postaci jest pewnego rodzaju

⁷ Tamże.

⁸ Tamże, s. 7.

⁹ Tamże.

¹⁰ Tamże, s. 8.

jego wadą i świadczy o tym, że nie potrafi być on żywym znakiem w swych osobowych przeżyciach, czyli nie potrafi „odcisnąć” piętna swojej osobowości w granej przez siebie roli. W teatrze, gdzie ma miejsce realizowanie osobowego znaku przez aktora, podobnie jak w realnym życiu, człowiek nieustannie (i realnie!) gra samego siebie, co jest zarazem „tworzeniem siebie”. Poprzez akty decyzyjne, wyrażające się w działaniu lub zaprzestaniu działania, człowiek aktualizuje swoje życie osobowe, a więc urzeczywistnia swoje poznanie, miłość, wolność oraz religijność¹¹. Należy jeszcze odnotować, że kultura chrześcijańska i związana z nią wiara w osobowego Boga jako Źródła i Celu ludzkiego życia pokazuje, że „w tej „grze człowieka” pomaga „od wewnątrz” człowiekowi Bóg jako Stwórca i Zbawca nas samych „wedle swego zamiaru”¹².

*

Jakie znaczenie mają powyższe treści dla procesu wychowania człowieka przez teatr? Otóż pierwszy cel wychowania przez teatr to dać wychowankowi rozumienie teatru – jego dziejów-form i przyczyny celowej, drugi to nauczyć go rozumiejącego obcowania z widowiskami teatralnymi i umiejętności dyskusowania o poruszonych w tych widowiskach problemach egzystencjalnych, uniwersalnych dla rodzaju ludzkiego. Kluczową rolę także odgrywa praktykowanie teatru, czyli uczenie wychowanka grania aktora, sztuki reżyserii, scenografii czy kultury słowa. Chodzi o to, by wychowanek zasmakował sztuki teatru, umiał pokierować przedstawieniem i wcielić się w graną przez siebie postać. Teatr jest miejscem komunikacji międzypersonalnej. Szczególną rolę w tej komunikacji odgrywa aktor, który oddaje własne życie osobowe postaci, w którą się wciela. Pedagogizacja przez teatr otwiera na drugiego człowieka i na dyskurs kulturowy. W ten sposób pedagogizacja przez teatr rodzi głęboką refleksję antropologiczną nad kondycją człowieka w świecie i nad tym, co wspólne dla rodzaju ludzkiego, rodzi samopoznanie, otwiera na drugiego człowieka i na odpowiedzialny, prowadzony z perspektywy życia osobowego dyskurs kulturowy.

¹¹ Na ten temat zob. M.A. Krapiec, *Ja-człowiek. Zarys antropologii filozoficznej*, Lublin 1974.

¹² Tamże, s. 10.

Bibliografia

- Dylematy dramatu i teatru u progu XXI wieku*, red. A. Podstawka, A. Jarosz, Wydawnictwo KUL, Lublin 2011.
- Jaroszyński P., *Metafizyka i sztuka*, Gutenberg-Print, Warszawa 1996.
- Kiereś H., *Człowiek i sztuka*, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, Lublin 2006.
- Kiereś H., *Sztuka w kulturze*, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, Lublin 2013.
- Krąpiec M.A., *Ja-człowiek. Zarys antropologii filozoficznej*, TN KUL, Lublin 1974.
- Krąpiec M.A., *Teatr jako sposób życia człowieka*, „Człowiek w kulturze. Pismo poświęcone filozofii i kulturze” 1999, z. 12, s. 3-11.
- Krąpiec M.A., *U podstaw rozumienia kultury*, RW KUL, Lublin 1991.
- O sztuce. Z Ojcem prof. Mieczysławem A. Krąpcem rozmawia Henryk Kiereś*, red. A. Maryniarczyk, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, Lublin 2012.

Misteria pasyjne w Kalwarii Zebrzydowskiej

Sanktuarium pasyjne w Kalwarii Zebrzydowskiej jest bardzo ważnym miejscem kultu religijnego w Polsce¹. W nim każdego roku mają miejsce misteria pasyjne². Grecki termin *mysterion* oznaczał tajemniczy obrządek na cześć bóstwa, wprowadzający uczestnika w tajemniczy świat lub stan uważany za zjednoczenie się z bóstwem. Chrześcijaństwo przejęło ten termin, nadając mu znaczenie szczególnej, świętej tajemnicy (Misterium Eucharystii) lub jako niecodzienne nabożeństwo. W średniowieczu nazwę tę zaczęto stosować na określenie dramatów religijno-dydaktycznych, osnutych na tematach biblijnych, niekiedy apokryficznych. Szczególnym tematem misteriów było zbawcze dzieło Chrystusa, Jego męka, śmierć i zmartwychwstanie. Właśnie kalwaryjskie misteria pasyjne sytuują się w tej kategorii.

Misteria pasyjne³ są to inscenizacje dramatu religijnego związanego z męką i śmiercią Jezusa, które mają charakter religijnego nabożeństwa⁴. Są to paralitur-

¹ H.E. Wyczawski, *Kalwaria Zebrzydowska. Historia klasztoru bernardynów i kalwaryjskich dróżyk*, Kalwaria Zebrzydowska 1987.

² A. Chadam, *Misteria Kalwaryjskie – powstanie i rozwój*, „Przegląd Kalwaryjski” 2002, nr 7, s. 18.

³ Słowo „misterium” pochodzi od greckiego czasownika, który znaczy: wprowadzam w rzeczywistości ukryte, nauczam kogoś tego, co wykracza poza granice dostępne ogółowi ludzi (niewtajemniczonych). Misterium oznacza więc miejsce wtajemniczenia, ale także sakralną rzeczywistość znaną tylko wtajemniczonym. W sensie chrześcijańskim misterium oznacza niewidzialną i zbawczą rzeczywistość Bożą, która w jakiś dostrzegalny sposób objawia się i udziela ludziom oraz pozwala im uczestniczyć w życiu samego Boga. W chrześcijaństwie centralnym wydarzeniem objawiającym Boży plan zbawienia jest męka, śmierć i uwielbienie Jezusa Chrystusa. Jezus umarły i mocą Ducha Świętego wyniesiony do chwały przez Boga Ojca jest jakby uosobieniem tego Bożego planu, jest sam w sobie „misterium”. Misterium paschalne oznacza „przejście” Jezusa z tego świata do Ojca (J 13,1). Przejście

giczne, najczęściej plenerowe widowiska teatralne, osnute na historii Zbawiciela. Tajemnice męki Pańskiej, przekazywane w sposób wizualny, w Polsce odbywają się w wielu miejscach. Najczęściej tego rodzaju nabożeństwa były organizowane w miejscach kultu męki Pana Jezusa, czyli kalwariach. W Polsce pierwszą kalwarię⁵ założył Mikołaj Zebrzydowski w swoich dobrach rozciągających się pomiędzy górami Żar i Lanckorona, w pobliżu Krakowa. Po wybudowaniu Kalwarii Zebrzydowskiej zostały erygowane następne kalwarie: w Pakości, Wejherowie, Paclawiu (Kalwaria Paclawska), Górze św. Anny, Górze Kalwarii (Nowa Jerozolima) i inne. W niektórych zaczęto realizować różnego typu nabożeństwa pasyjne.

Najstarsze, najliczniejsze, bardzo znane i popularne misteria odbywają się w Kalwarii Zebrzydowskiej. Sanktuarium to składa się z barokowej bazyliki (w której umieszczony jest cudowny wizerunek Matki Bożej Kalwaryjskiej), klasztoru, zespołu kościołów i kaplic (w stylu barokowym i manierystycznym), wkomponowanych w malowniczy krajobraz beskidzki. Wśród wzgórz i dolin zainstalowano wiele obiektów upamiętniających życie i mękę Pana Jezusa. Zbudowano oryginalną kalwarię, wzorowaną na tej z Jerozolimy. W jej skład wchodzi kilkadziesiąt różnego rodzaju budowli (bazylika, kościółki, kaplice itp.), odtwarzających miejsca święte związane z jerozolimską Via Crucis. W Kalwarii Zebrzydowskiej każdego roku w Wielkim Tygodniu realizowane jest misterium pasyjne. Warto bliżej zapoznać się z niezwykłym fenomenem, jakim są misteria pasyjne w tym sanktuarium.

ze stanu uniżenia, jakie Syn Boży dobrowolnie przyjął, stając się podobny do ludzi we wszystkim z wyjątkiem grzechu – do stanu uwielbienia i chwały, w którym staje się On władcą wszystkich stworzeń i pełnym majestatu Panem. Misterium paschalne jest to tajemnica zbawienia ukryta i spełniająca się w wydarzeniach męki, śmierci i uwielbienia Jezusa.

⁴ W katolicyzmie nabożeństwem nazywamy wspólne modlitwy, które są przejawem religijności lokalnej społeczności, ale nie są oficjalnymi ceremoniami Kościoła, choć mogą być odprawiane z polecenia lub przyzwolenia hierarchii. Ich celem jest dążenie do lepszego przeżywania liturgii. Najbardziej popularne polskie nabożeństwa katolickie to: nabożeństwo różańcowe, koronka do Miłosierdzia Bożego, nabożeństwo majowe, nabożeństwo czerwcowe, gorzkie żale, droga krzyżowa, triduum eucharystyczne (nabożeństwo czterdziestogodzinne), adoracja Najświętszego Sakramentu, nieszpory ludowe, procesja Bożego Ciała i procesja rezurekcyjna.

⁵ Kalwaria oznacza wzgórze w Jerozolimie, zwane Golgotą, na którym został ukrzyżowany Jezus Chrystus. Przez kalwarię rozumie się również miejsca upamiętniające mękę i śmierć Chrystusa. Początkowo (w starożytności chrześcijańskiej) krzyż z pasyjką Jezusa nazywano kalwarią. W późniejszym okresie „kalwaria” ubogacano licznymi kaplicami poświęconymi różnym wydarzeniom związanym z męką Jezusa.

1. HISTORYCZNO-GEOGRAFICZNE KONTEKSTY MISTERIÓW PASYJNYCH

Badacze stwierdzają, że odtwarzanie scen męki Pańskiej stało się bardzo rozpowszechnione w świecie chrześcijańskim. Powstały specjalne bractwa (np. słynne Bractwo Męki Pańskiej, działające od 1380 w Paryżu), które zajmowały się organizacją tego typu nabożeństw. W tamtym okresie inscenizacją misteriów zajmowały się przede wszystkim miejskie organizacje cechowe, a także specjalne bractwa. W Polsce misteria męki Pańskiej były reprezentowane m.in. przez średniowieczną *Historję o chwalebnym Zmartwychwstaniu Pańskim* (kompilacja Mikołaja z Wilkowiecka)⁶. Misteria zanikły w okresie reformacji, a odrodziły się w XX wieku⁷.

W Europie jest wiele miejscowości, które posiadają bogate tradycje w wystawianiu przedstawień męki Pańskiej. Bywa, że jest to zobowiązanie mieszkańców tych miast przekazywane z pokolenia na pokolenie lub akt wdzięczności za otrzymaną kiedyś opiekę i pomoc Bożą. Są to inscenizacje, które angażują całą ludność tamtejszej miejscowości, które są świętem dla tamtejszych ludzi. Misteria te stają się głębokim przeżyciem dla uczestników tych uroczystości, dlatego ściągają wielkie tłumy ludzi. Miejscowości takich jest w Europie dość dużo, szczególnie w Niemczech, we Francji, Italii, Austrii i w Polsce. Najbardziej znane misteria odbywają się w Sewilli, Romagnano Sessia, Oberammergau i Kalwarii Zebrzydowskiej. Istnieje nawet Europejskie Stowarzyszenie Miejsc Wystawiających Mękę Pańską – Europassion. Stowarzyszenie to odbywa swoje regularne, zazwyczaj do roczne, zjazdy i wymienia swoje doświadczenia. Oczywiście kalwaria jest na nich reprezentowana, a w latach 1980-1985 przewodniczącym tego Stowarzyszenia był przedstawiciel Polski. Przedstawienia męki Pańskiej nie są specjalnością tylko Europy, są realizowane również w Ameryce, Azji i Afryce. Dla przykładu: w Ameryce, w stanie Południowa Dakota, w miejscowości Spearfish, są wystawiane tego rodzaju misteria. Misteria najczęściej są realizowane przez amatorów, nie chodzi w nich bowiem o zawodową doskonałość wystawienia spektaklu, ale autentycz-

⁶ Mikołaj z Wilkowiecka, *Historja o chwalebnym Zmartwychwstaniu Pańskim. Ze czterech S. Ewangelistów zebrana, a wierszykami spisana*, Kraków około 1580 roku. Prawdopodobnie stanowi kolejną wersję popularnego tekstu (skomponowanego w I poł. XVI wieku). Mikołaj był autorem i kompilatorem wierszowanego misterium rezurekcyjnego. Do końca XIX wieku była to najczęściej grana sztuka teatru ludowego w Polsce. W XX wieku kilkakrotnie inscenizowane w profesjonalnych teatrach, m.in. w Teatrze Reduta w reżyserii Leona Schillera w 1923 i przez Kazimierza Dejmka w 1961, 1962 i 1976.

⁷ A. Bednarz, *Les Mystères de la Passion en Europe aux XX siecle*, Paris 1996, s. 37-78, 976-1020.

ność przeżyć doświadczenia religijnego. Głównym motywem tych amatorskich przedstawień jest szeroko rozumiana ewangelizacja.

W Polsce jest wiele miejsc, w których odbywają się misteria pasyjne i inscenizuje ostatnie dni życia Jezusa⁸. Aktualnie – poza Kalwarią Zebrzydowską – misteria realizowane są w następujących miejscach: w Poznaniu⁹, Bydgoszczy (w sanktuarium Królowej Męczenników, tzw. Kalwarii Bydgoskiej), Kalwarii Wejherowskiej (wystawiane przez Misterników Kaszubskich), Górze Kalwarii (zwaną Kalwarią Mazowska lub Nową Jeruzolimą)¹⁰, Katowicach-Panewnikach (Kalwaria Śląska), Kurzętniku, Kalkowie, Kalwarii Paclawskiej, Stadnikach (województwo małopolskie), Ołtarzewie (Teatr Seminaryjny), Górze Klasztornej, Lubawie, Węglówce, Praszce¹¹ i innych miejscowościach. Najśłynniejsze misteria pasyjne w Polsce odbywają się w sanktuarium w Kalwarii Zebrzydowskiej.

2. OGÓLNA CHARAKTERYSTYKA SANKTUARIUM KALWARYJSKIEGO

Faktem jest, że sanktuarium kalwaryjskie jest znanym w Polsce i na świecie miejscem pielgrzymkowym¹². Decydują o tym elementy ściśle religijne, ale również inne (naturalne, kulturowe, społeczne). Niewątpliwie duże znaczenie ma wspaniałe położenie tego sanktuarium. Usytuowane jest ono pomiędzy dwoma pasmami

⁸ M. Korolko, *Leksykon kultury religijnej w Polsce*, Warszawa 1999, s. 347.

⁹ Misterium męki Pańskiej w Poznaniu na Cytadeli określane jest przez organizatorów jako największe widowisko pasyjne na świecie. W stolicy Wielkopolski organizowane jest od 1998 roku. Do tej pory w misterium wzięło udział w sumie ok. miliona osób z Polski i spoza kraju. W 2011 roku pokazano widowisko również w Warszawie. W przygotowanie widowiska za każdym razem zaangażowanych jest ponad tysiąc osób. Spośród 200 aktorów większość to aktorzy amatorzy, którzy na co dzień pracują jako informatycy, bankowcy czy prawnicy.

¹⁰ Aktualnie realizowane misteria nawiązują do historycznej formy nabożeństw inspirowanych przez bernardynów, którzy u początku powstawania kalwarii na wzór jerozolimski (stąd pierwotna nazwa miejscowości Nowa Jeruzolima lub Nowe Jeruzalem, 1667-1679) przewodniczyli pielgrzymom podczas odprawiania drogi krzyżowej i nabożeństw przy stacjach Matki Boskiej Bolesnej. Bernardyni urządzali zasadnicze nabożeństwa kalwaryjskie i misteria. Odrodzenie teatralnej formy nabożeństw pasyjnych nastąpiło w 2009 roku. Wówczas grupa osób działająca charytatywnie w Bractwie Męki Pańskiej i Społecznej Inicjatywie Młodych w Górze Kalwarii wystawiła misterium pasyjne. Pasja jest rozgrywana w miejskiej przestrzeni poszerzona o dodatkową scenę, ukazującą Jezusa wjeżdżającego wraz z uczniami do Jeruzolimy podczas lokalnego miejskiego targu.

¹¹ http://kalwaria-praszka.pl/download/familia_59.pdf.

¹² A. Jackowski, *Kalwaria Zebrzydowska w sieci ośrodków pielgrzymkowych w Polsce i w Europie*, „Peregrinus Cracoviensis” 2(1995), s. 65.

niewysokich, ale bardzo pięknych gór Beskidu Makowskiego i Pogórza Wielickiego. Na stokach góry Żar i w dolinie rzeki Skawinki, nazywanej tutaj „Cedronem”, dzięki Mikołajowi Zebrzydowskiemu powstał w pierwszej połowie XVII wieku, stale rozbudowywany i ubogaczony, wspaniały zespół sakralny, określany niekiedy jako „polska Jerozolima”. Jest on swoistego rodzaju artystyczną ilustracją, opartą na przekazach Ewangelii i tradycji, męki i śmierci Pana Jezusa oraz historii Jego Matki Maryi. Zgodnie z duchem czasu, w którym powstawało to sanktuarium, dokonano swoistego „przeniesienia” Jerozolimy do Polski.

Kalwaryjski kompleks sakralny składa się z pięknej barokowej bazyliki oraz z bardzo pomysłowych i niepowtarzalnych pod względem architektonicznym kościołków, kilkudziesięciu oryginalnych kaplic, kapliczek, figur, mostów itp. Zespół ten swoją kompozycją topograficzno-architektoniczną przypomina miejsca święte w Jerozolimie; upamiętnia tzw. drogę pojmania i „drogę krzyżową” Pana Jezusa oraz cierpienia, „zaśnięcie” i wniebowzięcie Maryi. Sanktuarium to jest pierwszą powstałą w Polsce kalwarią i jest wspaniałym miejscem kultu męki Pańskiej oraz kultu Matki Bożej¹³.

Kalwaria Zebrzydowska to jedno z najpiękniejszych i niezwykle oryginalnych miejsc pielgrzymkowych w Polsce, mające międzynarodową sławę¹⁴. Sanktuarium początkami swymi sięga 1600 roku¹⁵, kiedy to Mikołaj Zebrzydowski, wojewoda krakowski, wzniósł na górze Żar kościółek Ukrzyżowania według modelu przywiezionego z Jerozolimy przez dworzanina zamku lanckorońskiego Hieronima Strzałę. Kościółek ten w następnym roku (4 X 1601) uroczyście konsekrował nuncjusz papieski Klaudiusz Rangoni w obecności biskupa krakowskiego Ber-

¹³ Kalwaria Zebrzydowska jest miejscem kultu męki Pańskiej i kultu maryjnego. Kult męki Pańskiej przejawia się w nabożeństwie drózek Pana Jezusa i w obchodzie pasyjnym Wielkiego Tygodnia, natomiast kult maryjny w nabożeństwie drózkowym Matki Bożej oraz procesji pogrzebu i triumfu Matki Bożej (podczas odpustu Wniebowzięcia NMP) i w czci cudownego wizerunku Matki Bożej Kalwaryjskiej. Teologię tego miejsca celnie określił św. Jan Paweł II podczas pierwszej pielgrzymki do tego sanktuarium. Powiedział wówczas: „To, co tutaj stale pociąga na nowo, to właśnie owa tajemnica zjednoczenia Matki z Synem i Syna z Matką. Tajemnica ta opowiedziana jest plastycznie i szczerze przez wszystkie kaplice i kościółki, które rozłożyły się wokół centralnej bazyliki” (Jan Paweł II, *Przemówienie w Kalwarii Zebrzydowskiej*, 7 czerwca 1979 roku).

¹⁴ A. Jackowski, I. Soljan, *Kalwaria Zebrzydowska w systemie ośrodków pielgrzymkowych świata i Polski*, [w:] *Kalwaria Zebrzydowska – polska Jerozolima skarbem Kościoła i narodu polskiego*, red. Cz. Gniecki, Kalwaria Zebrzydowska 2002.

¹⁵ Specjalny dokument fundacyjny, przekazujący Kalwarię bernardynom, podpisał Mikołaj Zebrzydowski na zamku krakowskim 1 XII 1602 roku. Jest to oficjalny początek Kalwarii Zebrzydowskiej. Pierwsi bernardyni przybyli do Kalwarii w roku 1604, gdy rozpoczęto dla nich budowę kościoła i klasztoru.

narda Maciejowskiego. Kościółek ten dał początek kalwarii utworzonej przez Zebrzydowskiego¹⁶.

Należy zaznaczyć, że pierwsza kalwaria powstała w Europie ok. 1420 roku w Hiszpanii (koło Kordoby), a następnie pojawiły się w innych krajach europejskich (Francja, Włochy, Niemcy, Szwajcaria). Powodem powstawania kalwarii było pragnienie uczczenia męki Pańskiej poza Jerozolimą, która została zajęta przez mahometan. Uniemożliwiło to chrześcijanom dostęp do miejsc świętych w Palestynie. Do rozpowszechnienia kultu męki Pańskiej i kalwarii przyczynił się Adrian Cruys, zwany Adrichomusem, który swoimi publikacjami (*Theatrum Terrae Sanctae*, 1590, i *Urbis Hierusalem quem ad modum ea Christi tempore floruit*, 1592) zachęcał do instalacji na terenach górzystych, przypominających topograficznie Jerozolimę, miejsc upamiętniających bolesną Drogę Pana Jezusa (podzielił drogę męki Jezusa na Drogę Pojmania i Drogę Krzyża. Publikacje Adrichomiusa były również zachętą dla Mikołaja Zebrzydowskiego do założenia kalwarii w swoich dobrach rozciągających się pomiędzy górami Żar i Lanckoroną. Sam Zebrzydowski pielgrzymował do Ziemi Świętej.

Zebrzydowski podjął pomysł uczczenia męki Pańskiej – w pobliżu własnego zamku w Lanckoronie – poprzez wybudowanie kaplic upamiętniających wydarzenia pasyjne. Inicjatywa ta wpisała się w upowszechniającą się wówczas w Europie tendencję upamiętniania faktów związanych z męką Jezusa Chrystusa poza Palestyną. Niewątpliwie ważną rolę odegrały tu kontakty Zebrzydowskiego z bernardynami, którzy prawdopodobnie opowiadali o pracy swojego zakonu w Ziemi Świętej¹⁷. Do nich zwrócił się więc z propozycją fundacji klasztoru przy zbudowanym przez siebie kościele Ukrzyżowania, nazywając go po raz pierwszy Kalwarią. Opiekę nad powstającym sanktuarium pasywnym podjęli więc franciszkanie z popularnej w Polsce prowincji bernardyńskiej¹⁸.

¹⁶ Po śmierci Mikołaja Zebrzydowskiego (1620 r.) opiekunem i budowniczym Kalwarii został jego syn Jan, który ufundował pięć kaplic pasyjnych (Brama Wschodnia, Kaplica na Cedronie, Pierwszy Upadek Pana Jezusa, Cyrenejczyk, Weronika) i tzw. gradusy. Jego też staraniem wybudowano kaplicę Znalezienia Krzyża Świętego z pustelnią św. Heleny oraz rozbudowano kościoły Ukrzyżowania i Grobu Matki Bożej. W późniejszym czasie, zgodnie z zamysłem fundatora, dobudowano brakujące kaplice, upamiętniające różne zdarzenia z męki Pańskiej i tak powstała oryginalna, można powiedzieć „Zebrzydowska” Via Crucis, składająca się z 28 stacji.

¹⁷ Prowincja bernardyńska należy do Zakonu Braci Mniejszych, franciszkanów obserwantów, którzy od 1217 roku interesowali się Ziemią Świętą. Na kapitule generalnej w Asyżu, jeszcze za życia założyciela Zakonu Braci Mniejszych św. Franciszka, podjęto decyzję o wysłaniu tam zakonników. Od tego czasu franciszkanie z całego świata – również z Polski – na miarę możliwości duszpasterzują w Ziemi Świętej.

¹⁸ Bernardyni to popularna nazwa niektórych wspólnot franciszkańskich Zakonu Braci Mniejszych (Ordo Fratrum Minorum, OFM). Obecnie nazwa ta jest głównie używana na określenie Prowincji Niepokalanego Poczęcia NMP w Polsce, chociaż sporadycznie

Główne założenia kalwaryjskiego kompleksu sakralnego (kościół, klasztoru, drózek) powstały według zamysłu fundatora i projektów włoskiego architekta Jana Marii Bernardoniego oraz architekta flamandzkiego Pawła Baudartha¹⁹. Do roku 1620 wybudowano piękne i bogate architektonicznie kaplice: Ogrójec, Pojmanie, Dom Annasza, Dom Kajfasza, Pałac Heroda, Ratusz Piłata, Włózenie Krzyża, Serce Maryi, Drugi Upadek Pana Jezusa, Ukrzyżowanie i Grób Pana Jezusa. Należy zaznaczyć, że architekt nadał poszczególnym obiektom sakralnym niezwykle oryginalne i urozmaicone formy, np. kaplica Serca Maryi w rzucie poziomym otrzymała kształt serca, a Domek Matki Bożej przypomina sześć płatków rozwiniętej róży, kaplica Włóżenia Krzyża ma formę krzyża rzymskiego, Dom Kajfasza jest dwupoziomowy i posiada „piwnicę”, w której jest figura Jezusa ubiczowanego. W późniejszych latach powstawały kolejne obiekty sakralne, tak że aktualnie w skład sanktuarium kalwaryjskiego wchodzi prawie 50 różnego rodzaju kościołków, kaplic, figur, mostów itp.

Z powstaniem pierwszych budowli kalwaryjskich wiąże się uformowanie się specjalnego nabożeństwa pasyjnego. Mikołaj Zebrzydowski polecił zaznaczyć miejsca upamiętniające poszczególne zdarzenia męki Pańskiej. Miejsca te sam nawiedzał i przyprowadzał tu również gości, aby rozważać mękę Chrystusa. Warto nadmienić, że już w 1611 roku został wydrukowany specjalny podręcznik kalwaryjskich modlitw. Nabożeństwa te, nazywane tu Drózkami Pana Jezusa, rozwijały się, zyskiwały aprobatę wiernych, są do dziś praktykowane i stanowią o specyfice

określenie to używa się również na Litwie, Ukrainie, Jugosławii i na Węgrzech. W Polsce ta wspólnota zakonna, ze względu na swoją aktywność religijno-społeczną, zyskała dużą popularność i społeczną akceptację.

¹⁹ W latach 1604-1609 Mikołaj Zebrzydowski wybudował kościół główny i klasztor według projektów architekta włoskiego Jana Marii Bernardoniego oraz architekta i złotnika flamandzkiego Pawła Baudartha, a w latach 1609-1617 wybudował następujące kaplice do odprawiania nabożeństw pasyjnych: Ratusz Piłata, Grób Pana Jezusa, Ogrójec, Pojmanie, Dom Annasza, Dom Kajfasza, Pałac Heroda, Grób Matki Bożej, Włózenie Krzyża, Wierzbienik, Wniebowstąpienie, Drugi Upadek Pana Jezusa, i pustelnia Pięciu Braci Polaków z kaplicą św. Marii Magdaleny. Po śmierci Mikołaja Zebrzydowskiego w 1620 roku opiekunem i budowniczym Kalwarii był jego syn, Jan Zebrzydowski, który wybudował pięć dalszych kaplic pasyjnych (Brama Wschodnia, Kaplica na Cedronie, Pierwszy Upadek Pana Jezusa, Cyrenejczyk i Weronika), osiem kaplic maryjnych do odprawiania tzw. drózek Pogrzebu i Triumfu Matki Bożej oraz rozbudował kaplice Ukrzyżowania i Grobu Matki Bożej. Jan Zebrzydowski wybudował też tzw. gradusy (Święte Schody) obok Ratusza Piłata i kaplicę Znalezienia Krzyża z pustelnią św. Heleny. Następnym fundatorem kalwaryjskim był Michał Zebrzydowski, który zastrzyżył się rozbudową kompleksu klasztorowego i wybudowaniem (1658-1667) kaplicy Matki Bożej Kalwaryjskiej należącej do najpiękniejszych obiektów architektonicznych w Kalwarii Zebrzydowskiej. Na przełomie XVII i XVIII wieku Magdalena Czartoryska podjęła się powiększenia kościoła, a po jej śmierci zakończyła się epoka wielkich fundatorów kalwaryjskich. Od tego czasu troska o sanktuarium kalwaryjskie spoczywa na jego stróżach, czyli bernardynach, oraz na pątnikach przybywających do sanktuarium.

tego sanktuarium. Niewątpliwie sanktuarium w Kalwarii Zebrzydowskiej należy do najciekawszych w Polsce założeń krajobrazowo-architektonicznych²⁰ i do najczęściej uczęszczanych polskich miejsc pielgrzymkowych; potwierdzeniem tej tezy jest wpisanie sanktuarium na Listę Światowego Dziedzictwa Kultury i Natury UNESCO²¹. Można przytaczać opinie wielu autorytetów, wskazujące na religijną²² i kulturową fascynację tym sanktuarium²³.

Fenomen kalwaryjskiego sanktuarium, którego obiekty sakralne rozłożone są na przestrzeni ok. 300 ha, tworzą: piękno otaczającej przyrody, wspaniałość architektoniczna zabytkowych budowli, bogata przeszłość historyczna; najistotniejsza jest jednak wciąż żywa duchowość tego miejsca, która duchowo porywa człowieka i zmusza do metafizycznych refleksji²⁴. O każdej porze roku można

²⁰ R. Jusiak, *Migracje do Kalwarii Zebrzydowskiej – sanktuarium wpisanego na Listę Światowego Dziedzictwa Kultury i Natury UNESCO*, [w:] J. Bergier, J. Żbikowski, *Turystyka a religia*, Wydawnictwo PWSZ, Biała Podlaska 2003, s. 215.

²¹ A. Mitkowska, *Kalwaria Zebrzydowska – Światowe Dziedzictwo Kultury i Natury*, [w:] *Kalwaria Zebrzydowska – polska Jerozolima skarbem Kościoła i narodu polskiego*, red. Cz. Gniecki, Kalwaria Zebrzydowska 2002.

²² Jan Paweł II podczas pierwszego pobytu w Kalwarii powiedział: „Najczęściej przybywałem tutaj sam, tak żeby nikt nie widział [...] przychodziłem i wędrowałem po drózkach Pana Jezusa i Jego Matki, rozpamiętywałem Ich najświętsze tajemnice. Polecałem tu Panu Jezusowi przez Maryję sprawy szczególnie odpowiedzialne w całym moim posługiwaniu biskupim, potem kardynalskim. Wiedziałem, że coraz częściej muszę tu przychodzić, bo po pierwsze, spraw takich było coraz więcej, a po drugie – dziwna rzecz – one się zwykle rozwiązywały po takim nawiedzeniu na drózkach [...] Mogę wam dzisiaj powiedzieć, moi Drodzy, że prawie żadna z tych spraw, które czasami niepokoją serce biskupa, a w każdym razie pobudzają jego poczucie odpowiedzialności, nie dojrzywała inaczej, jak tutaj, przez domodlenie jej w obliczu Wielkiej Tajemnicy wiary, jaką Kalwaria kryje w sobie” (Jan Paweł II, *Przemówienia i homilie. Polska 2 VI 1979 - 10 VI 1979*, Znak, Kraków 1979, s. 180).

²³ Prof. Andrzej Tomaszewski twierdzi: „Całkowitym novum w uzasadnieniu wpisu Kalwarii, w stosunku do dotychczasowej praktyki UNESCO, było powołanie się na jej wartości niematerialne – duchowe. Są one wymienione trzykrotnie: *jako krajobraz o wielkiej wartości duchowej, krajobraz który integruje piękno naturalne i cele duchowe i który symbolicznie przedstawia Pasję Chrystusa*. Jest to znak nowego myślenia o dziedzictwie kultury [...]. Jak dotąd, zgodnie z tradycją europejską, a szerzej – zachodnią, kładziono nacisk wyłącznie na wartości materialne, unikając wkraczania w sferę wartości intelektualnych w obawie, że mogłyby one stanowić furtkę do wpisu na listę zabytków odbudowanych po kataklizmach, lecz mających wartość symbolu kulturowego, religijnego lub narodowego” (<http://www.kalwaria.eu/kalwaria-zebrzydowska-swiatowym-dziedzictwem-kultury.html>).

²⁴ Fenomen Kalwarii bardzo celnie ujął papież Jan Paweł II, zwracając uwagę nie tylko na aspekty religijne, ale również na walory pozareligijne tego miejsca. Podczas pobytu w Kalwarii w 1979 roku powiedział: „Kalwaria ma w sobie coś takiego, że człowieka wciąga. Co się do tego przyczynia? Może i to naturalne piękno krajobrazu, który stąd się roztacza u progu polskich Beskidów. [...] Nade wszystko jednakże to, co tutaj człowieka stale pociąga na nowo, to właśnie owa tajemnica zjednoczenia Matki z Synem i Syna z Matką. Tajemnica ta jest opowiedziana plastycznie i szczerze poprzez wszystkie kaplice i kościółki, które rozłożyły się wokół centralnej bazyliki” (Jan Paweł II, *Przemówienia i homilie*, s. 181).

spotkać większe lub mniejsze grupy pątników, lub pojedyncze osoby, które nie tylko nawiedzają główną bazylikę, ale pełni religijnego skupienia udają się na słynne kalwaryjskie dróżki, aby rozważać, wczuwać się i przeżywać mękę i śmierć Zbawiciela. Wielki Tydzień jest tu niewątpliwie okresem, w którym najbardziej ożywia się kult męki Pańskiej²⁵.

3. KULT MĘKI PAŃSKIEJ – FUNDAMENTEM MISTERIÓW PASYJNYCH

Kalwaria Zebrzydowska jest niezwykle ciekawym miejscem kultu męki Pańskiej. Początki nabożeństw pasyjnych sięgają czasów powstania pierwszych budowli kalwaryjskich. Wówczas już Mikołaj Zebrzydowski polecił zaznaczyć miejsca, gdzie miały powstać odpowiednie kaplice. Zebrzydowski sam pobożnie obchodził te miejsca i przyprowadzał tu swoich gości, aby rozważać mękę Chrystusa. Nabożeństwa te zostały zyskały własną nazwę: Dróżki Pana Jezusa. Wcześniej, bo już w 1611 roku, został wydrukowany pierwszy podręcznik kalwaryjskich modlitw.

Nabożeństwo, które w Kalwarii nazywane jest Dróżki Pana Jezusa, wzorowane jest na obchodach jerozolimskich. To nabożeństwo pasyjne składa się z Drogi pojmowania i z właściwej drogi krzyżowej. Nawiedzając odpowiednie kaplice, w pierwszej części rozważa się następujące zdarzenia: pożegnanie z apostołami, pożegnanie z Matką, Ogrójec i zdradę Judasza, pojmanie Jezusa, przejście przez Cedron, Pan Jezus przed Annaszem, sąd u Kajfasza, Pan Jezus w piwnicy, przesłuchanie u Piłata, Herod, „Święte schody”. Właściwa droga krzyżowa rozpoczyna się przy Ratuszu Piłata, a kończy przy kaplicy Grobu Pańskiego i polega na nawiedzaniu i rozważaniu znanych wydarzeń związanych z męką Pana Jezusa. Można zauważyć, że w Kalwarii wybudowano również kaplice związane z życiem Maryi, przy których odprawia się nabożeństwo tzw. Dróżek Matki Bożej²⁶. Kalwaryjskie misterium pasyjne, które jest specyficznego rodzaju nabożeństwem, zaczęło się kształtować

²⁵ R. Jusiak, *Znaczenie Kalwarii Zebrzydowskiej dla życia religijnego – analiza socjologiczna*, [w:] *Kalwaria Zebrzydowska – polska Jerozolima skarbem Kościoła i narodu polskiego*, red. Cz. Gniecki, Calvarianum, Kalwaria Zebrzydowska 2002, s. 421.

²⁶ Równoległe z budową kaplic męki Pańskiej w Kalwarii powstały kaplice poświęcone Maryi, w których odprawiano nabożeństwo ku czci Matki Bożej. Już w 1613 roku odprawiano tzw. Drogę współcierpienia Matki Bożej, której trasa prowadziła w odwrotnym kierunku niż Dróżki Pana Jezusa i rozpoczęła się przy Grobie Chrystusa, następnie prowadziła do Domku Matki Bożej. Współcześnie Dróżki Matki Bożej składają się z trzech części: Współcierpienie, Pogrzeb (Zaśnięcie NMP) i Wniebowzięcie NMP. Nabożeństwo kończy się w bazylice.

właściwie od początku powstawania sanktuarium. Pojawiło się samorzutnie jako wyraz zapotrzebowania wiernych²⁷.

Geneza nabożeństw pasyjnych w Kalwarii sięga więc pierwszych lat jej istnienia i do współczesnych czasów stanowią one główną formę pobożności w tym sanktuarium. Istnieje specjalny rytuał tego nabożeństwa, składający się z odpowiednich rozmyślań, modlitw i pieśni odmawianych (śpiewanych) kolejno przy 28 stacjach męki Pańskiej. Początkowo było ono odprawiane w święta Znalezienia (3 V) i Podwyższenia Krzyża Św. (14 IX), w piątki Wielkiego Postu, zwłaszcza w Wielki Piątek. Później — i tak jest do dzisiaj — przyjął się zwyczaj odprawiania tego nabożeństwa przez poszczególne grupy pątników albo też przez indywidualne osoby. Specyfiką kalwaryjską jest praktykowanie nie tylko nabożeństwa nazywanego Dróżki Pana Jezusa, ale praktykuje się tu również rozważanie życia, cierpienia i śmierci (zaśnięcia) Maryi. To nabożeństwo nazywa się Dróżki Matki Bożej. Oba nabożeństwa cieszą się wielką popularnością także w czasach współczesnych²⁸. Karol Wojtyła — późniejszy papież Jan Paweł II²⁹, dzisiaj święty Kościoła katolickiego — w dzieciństwie wraz ze swoim ojcem odprawiał to nabożeństwo³⁰ i przez całe życie — na co wskazywał w różnych przemówieniach³¹ — miał ogromne uznanie dla tej formy pobożności³².

²⁷ Pierwszy kronikarz klasztoru kalwaryjskiego (o. Ludwik Boguski) przekazał informacje o początkach misteriów. Gdy stanęły krzyże w miejscach, gdzie miały powstać kaplice i kościoły, ludzie prosili, aby zakonnicy przybliżyli im mękę Chrystusową. Kronikarz ujął to tak: „Ojcowie wielbni pójdźcie z nami i opowiadajcie nam o męce Zbawiciela Naszego. I szli zakonnicy”, czytamy w kronice, „a za nimi gromadki, a nieraz całe rzesze ludzi”. Oczywiście przy każdej stacji stawał wówczas kapłan i rozpamiętując odnośne wydarzenie męki Pańskiej, wzywał lud do żalu za grzechy i poprawy życia. Zazwyczaj przeżycia były tak głębokie, że wielu odchodziło nawróconych, a serca przybywających rozpałał religijny żar i coraz więcej pielgrzymów zaczęło przychodzić do Kalwarii. Wracając do domu, rozpowiadali szeroko: „Tam w Kalwarii dziwne zjawilo się nabożeństwo, nie może się go człowiek mizerny nasłuchać ni dość nacieszyć. Pójdźmy tam! I przychodzili coraz to nowi i coraz liczniej” (por. APBK fasc. IV-h-5; zob. też E.H. Wyczawski, *Kalwaria Zebrzydowska*, Kalwaria Zebrzydowska 1987, s. 238-240).

²⁸ A. Bujak, *Ojciec Święty pielgrzym kalwaryjski*, Kalwaria Zebrzydowska 1983, s. 16.

²⁹ R. Jusiak, *Papieska kalwaria*, „Peregrinus Cracoviensis” 2006, nr 17, s. 19.

³⁰ R. Jusiak, *Młodzieńcze pielgrzymki Karola Wojtyły do Kalwarii Zebrzydowskiej a fenomen Sanktuarium Kalwaryjskiego*, „Peregrinus Cracoviensis” 1997, nr 5, s. 89.

³¹ W kalwaryjską pobożność wprowadzili Karola Wojtyłę rodzice. Zachowała się fotografia z około 1930 roku, ukazująca jego pobyt z ojcem w Kalwarii. Szczególnie śmierć matki i następne trudne życiowe wydarzenia — śmierć starszego brata Edmunda — które doświadczał młody Karol Wojtyła, sprawiły, że jego osobista trudna droga życia splatała się z pasją Jezusa. Świadczy o tym następująca wypowiedź: „Kiedy w domu były jakieś uroczystości lub kłopoty, wtedy szliśmy do Kalwarii i tak to już mi zostało” (F. Piwosz, *Kalwaria papieska*, [w:] *Kalwaria Zebrzydowska — polska Jerozolima skarbem Kościoła i narodu polskiego*, red. Cz. Gniecki, Kalwaria Zebrzydowska 2002, s. 165).

³² R. Jusiak, *Jan Paweł II a sanktuarium w Kalwarii Zebrzydowskiej*, „Przegląd Kalwaryjski” 2006, nr 10, s. 489.

Obchody pasyjne Wielkiego Tygodnia już w połowie XVII wieku przybrały charakter misterium męki Pańskiej. Wówczas to, przy poszczególnych kaplicach upamiętniających cierpienia Jezusa, zaczęto wizualnie ukazywać wydarzenia opisane w Ewangeliach. Powstał nawet specjalny scenariusz, według którego prezentowano wydarzenia pasyjne. Niestety, scenariusz ten nie przetrwał do naszych czasów, z wyjątkiem sceny zwanej „Dekretem Piłata”. W Kalwarii – w okresie Wielkiego Tygodnia – w zasadzie zawsze starano się nabożeństwa pasyjne jakoś ubogacać i przybliżyć uczestnikom. Wyrażało się to w angażowaniu odpowiednich kaznodziejów, którzy często byli krasomówcami w literackim przekazywaniu wydarzeń pasyjnych oraz ukazywaniu odpowiednich scen o charakterze teatralnym, które dotyczyły cierpienia Jezusa. Początkowo angażowano do tego dworzan Zebrzydowskiego, a później głównie pielgrzymów, najczęściej przewodników.

4. HISTORIA MISTERIÓW PASYJNYCH W KALWARII

W Kalwarii już w XVII wieku – ze względu na nadmiar pracy duszpasterskiej kapłanów – powstał zwyczaj prywatnych (bez udziału księży) obchodów pasyjnych, spontanicznie urządzanych przez wiernych pod przewodnictwem osoby świeckiej. Oficjalny – czyli prowadzony przez duchowieństwo – charakter zachowała droga krzyżowa odprawiana w Wielki Piątek, która od początku wyróżniała się bogactwem zróżnicowanych form. W połowie XVII wieku dróżki wielkopiątkowe stały się jeszcze bardziej uroczyste i przerodziły się powoli w rodzaj misterium.

Misteria rozłożone były na dwa dni. Rozpocynały się wieczorem w Wielki Czwartek i kończyły w Wielki Piątek. Michał Zebrzydowski zobowiązał w testamencie (w 1667 roku) swych spadkobierców, aby wpierali klasztor w ich urządzeniu³³. Można stwierdzić, że wielkotygodniowe pasyjne obchodzone były w Kalwarii już XVII wieku. Rozpoczynano je w Wielki Czwartek pod wieczór ceremonią umycia nóg. Gwardian konwentu w asyście wszystkich zakonników dokonywał w głównym kościele obrzędu obmycia nóg dwunastu starszym mężczyznom spośród pątników, którzy przedstawiali apostołów. Z biegiem czasu utrwalił się zwyczaj, że w ceremonii tej brało udział dwunastu przewodników kompanii pątniczych, które corocznie przybywały na Kalwarię. Po obrzędzie umycia nóg

³³ C. Bogdalski, *Święta Kalwaria Zebrzydowska*, Kraków 1910, s. 96-98.

wyruszała procesja na dróżki³⁴. Brał w niej udział cały konwent, wszystkie bractwa w swych strojach, milicja klasztorna i rzesza pątników.

Czoło pochodu stanowił orszak odpowiednio ucharakteryzowanych mężczyzn, z których jeden przedstawiał „Jezusa”, a pozostali „apostołów”. Uczestniczyli również zakonnicy, bractwa w swoich strojach, milicja klasztorna, która pełniła role rzymskich żołnierzy. Przy każdej stacji wygłaszano kazania. Przy kaplicy Pojmanie do orszaku z „Jezusem” zbliżali się żołnierze, uzbrojeni we włócznie i miecze, krępowali sznurem jego ręce i dalej pochód posuwał się, ale już bez „apostołów”. Jedynie „Jan” i „Piotr” dalej towarzyszyli „Jezusowi”. Na Cedronie, w Bramie Wschodniej i w kaplicy Annasza kapłani głosili kazania na tematy odpowiadające rozpamiętywanym momentom z męki Zbawiciela. Około północy dochodzono do kaplicy Dom Kajfasza. Jak wszędzie, tak i tu wysłuchiowano kazania, a potem orszak z „Jezusem” i zakonnicy schodzili do dolnej części tej kaplicy, czyli Piwnicy, a pozostali uczestnicy misterium pozostawali poza kaplicą. Przy śpiewie psalmu *Miserere mei Deus* i innych pieśni pokutnych zakonnicy, członkowie bractw i inni zgromadzeni dokonywali samobiczowania (jednak w XVIII wieku praktykę tę usunięto z programu obchodów, a poprzestano tylko na śpiewie pobożnych pieśni i adoracji figury Pana Jezusa bicowanego przy słupie³⁵).

W Wielki Piątek wczesnym rankiem po kazaniu formował się pochód i z uwięzionym „Jezusem” udawał się do kaplicy u Piłata oraz Heroda i znów do Piłata. „Piłat” odczytywał dekret skazujący Chrystusa na śmierć. Był to jedyny tekst wypowiedziany poza kazaniem, stanowiący najważniejszy moment i punkt kulminacyjny całego ówczesnego obchodu. Po dekreście „Jezus” brał krzyż i niósł go aż do kościoła Ukrzyżowania. Przy każdej stacji wygłaszano kazanie. Przy kościele Ukrzyżowania „Jezusa” przywiązywano do krzyża, podnoszono w górę i trzymano do ukończenia modlitw. Liturgia wielkopiątkowa była zakończeniem obchodów. Po przeniesieniu Najświętszego Sakramentu do kościoła Grobu Chrystusa gwardian klasztoru udzielał odpustu i żegnał pielgrzymów. Obrzęd ten znacznie zubożał po pierwszym rozbiorze Polski w 1772 roku, kiedy to Kalwaria znalazła się pod panowaniem austriackim. Ingerencja władz państwowych w sprawy kościelne i administracyjne ograniczenie pielgrzymek zubożyły misterium kalwaryjskie. Obchód ten jednak w zasadniczym swym kształcie przetrwał do XX wieku³⁶.

³⁴ W XVII wieku procesja szła do kaplicy Wieczernik, gdzie słuchano kazania i stąd wyruszano do kaplicy Ogrójca. W XVIII wieku rozważania dotyczące wydarzeń z Wieczernika dokonywano w jednej z kaplic przed kaplicą *Ogrójec*. Tak jest do czasów współczesnych.

³⁵ H.E. Wyczawski, *Kalwaria Zebrzydowska. Historia klasztoru bernardynów i kalwaryjskich drózek*, uzupełnił M. Rudyk, Calvarianum, Kalwaria Zebrzydowska 2006², s. 360.

³⁶ A. Chadam, *Misteria Kalwaryjskie – powstanie i rozwój*, s. 21.

W Wielki Piątek wczesnym rankiem formowała się procesja pasyjna. Pochód szedł do Piłata, a następnie wyruszano do kaplicy Heroda, skąd po wysłuchaniu kazania wracano do Piłata. Tam świecki człowiek przebrany za Piłata odczytywał z ganku kościoła wyrok na Pana Jezusa. Wyrok ten, zawierający mocne wyrażenia i ogłaszany wobec skępowanego „Jezusa”, stał się najbardziej wzruszającym momentem i punktem kulminacyjnym obchodów. Po wyroku procesja ruszała do kaplicy Włożenia krzyża z „Jezusem”, obleczonym w niebieską suknię i z cierniową koroną na głowie. Tam wkładano mu na ramiona krzyż i głoszono odpowiednie kazanie. Następnie procesja udawała się do kaplic: Pierwszego Upadku, Serca Maryi (spotkanie „Jezusa” z „Matką Boską”), Cyrenejczyka, św. Weroniki, Drugiego Upadku, Płaczących Niewiast, Trzeciego Upadku, Obnażenia. Poza sceną, kiedy w kaplicy Cyrenejczyka ucharakteryzowany „Szymon” przyszedł z pomocą „Jezusowi” w dźwiganiu krzyża, nie urządzano żadnych ceremonii. Wygłaszano tylko przy każdej kaplicy kazanie. Około południa procesja docierała do kościoła Ukrzyżowania. Tam przedstawiano stacje: Przybicie do krzyża i Zdjęcie z krzyża. W XVII i XVIII w. urządzano scenę „ukrzyżowania”. Przywiązanego sznurem do krzyża „Jezusa” podnoszono w górę i trzymano do ukończenia modlitw stacji Ukrzyżowania (na początku XIX wieku zaniechano „krzyżowania”). Na zakończenie misterium kapłan odprawiał liturgiczne nabożeństwo. Po liturgii przenoszono Najświętszy Sakrament w monstrancji do kościoła Grobu Chrystusa, gdzie milicja klasztorna obejmowała straż. Tam wygłaszano ostatnie kazanie, po którym gwardian udzielał błogosławieństwa. Na tym uroczystości się kończyły³⁷.

Można skonstatować, że bernardyni posługujący w sanktuarium zawsze dbali o misteria pasyjne i starali się organizowane obchody ująć w ramy liturgiczne. Zakonnicy w tym misterium usiłowali połączyć pasyjne widowisko z elementami liturgicznymi, tworząc nową formę nabożeństwa paraliturgicznego³⁸. Jak wspomniano, nabożeństwo zaczynało umywaniem nóg, wielkoczwartkową ceremonią liturgiczną, a kończyło liturgią wielkopiątkową na górze Ukrzyżowania. Całość wypełniono licznymi kazaniem, modlitwami i pieśniami. Wprowadzono do tych obchodów jednak dużo motywów Nieliturgicznych, mających związek z teatralnym widowiskiem.

³⁷ Tamże, s. 362.

³⁸ Świeckie wtręty, jakie w nim występowały, pochodziły stąd, że w okresie tworzenia się omawianych obchodów byli popularni w Polsce biczownicy, zrzeszający się nawet w osobne bractwa, które w pokutnych worach, z dyscyplinami w rękę ciągnęły ulicami i biczowały się. Znane też były, urządzone od średniowiecza w Wielkim Tygodniu przy niektórych kościołach przez żaków szkolnych lub wędrownych kuglarzy, „biczowanie Jezusa”, sceny z „Judaszem” itp. Zwyczaj te, przeszczepione na grunt kalwaryjski, znalazły odzwierciedlenie w odgrywanych tam postaciach „Jezusa”, „apostołów” czy „Piłata”.

Początkowo w realizowanym nabożeństwie większość przeżywanych scen była związana z ewangelicznymi wydarzeniami dotyczącymi ściśle Pana Jezusa, np. bicowanie, postacie przedstawiające apostołów, żołnierzy, Cyrenejczyka, scena dekretu Piłata, włożenie krzyża, wszystko to ożywiało. Później dołączono inne postacie, takie jak: Annasz, Kajfasz, Herod, płaczące niewiasty itd. Z początkiem XIX wieku zmieniono godzinę rozpoczęcia obchodów w Wielki Czwartek. Do tego czasu nabożeństwo rozpoczynało się wieczorem i kończyło się o północy³⁹. Po zmianie misterium rozpoczyna się o godzinie 14, a kończy ok. godz. 20. W tak ustalonej postaci misterium przetrwało do 1947 roku.

5. MISTERIUM PASYJNE W CZASACH WSPÓŁCZESNYCH

Po drugiej wojnie światowej przystąpiono do reformy dotychczasowych obchodów kalwaryjskich. Przeprowadził ją stopniowo, od 1947 roku, o. Augustyn Chadam, który napisał specjalny scenariusz oparty na ewangelicznych przekazach. Współcześnie w Kalwarii Zebrzydowskiej misteria pasyjne odbywają się jeden raz w roku i mają miejsce w Wielkim Tygodniu, ściśle w Niedzielę Palmową, środę, czwartek i piątek. Ukazywane są wówczas różne sceny związane z męką Pańską. Misterium rozpoczyna się w Niedzielę Palmową sceną: „triumfalny wjazd Pana Jezusa na osiołku do Jerozolimy” oraz sceną „wypędzenie przekupniów ze świątyni”. Z kolei w Wielką Środę odbywają się nastrojowe śpiewy kapłanów świątyni jerozolimskiej, wyrażające tęsknotę ludu wybranego za Zbawicielem i w tej atmosferze ukazane są już kulisy zdrady Judasza.

W Wielki Czwartek od południa rozpoczyna się kilkugodzinna procesja pasyjna, przeplatana scenami i kazaniami. Ceremonia rozpoczyna się obrzędkiem „umycia nóg apostołom”, której tradycyjnie dokonuje przełożony klasztoru. Po niej „Jezus” wraz z uczniami – i ogromną rzeszą pielgrzymów – przemierzają się do kaplicy Ogrójec. Odgrywane są sceny: „Modlitwa w Ogrójcu”, „Pojmanie”, a następnie pochód „z pojmanym Jezusem” udaje się przez most na rzece Cedron do kaplicy Kajfasza, gdzie ukazywana jest scena pierwszego przesłuchania Jezusa przez Najwyższą Radę oraz scena „Zaparcie się Jezusa przez św. Piotra”. Natomiast w Wielki Piątek przy tej kaplicy, wcześniej rano, odbywa się drugie przesłuchanie, sąd i skazanie na śmierć Jezusa, ze sceną „rozpacz Judasza”. Następnie pochód udaje

³⁹ Na decyzję zmiany godziny rozpoczęcia misterium wpłynęły zdarzające się wypadki podczas nocnej procesji pasyjnej (połamania kończyn, a nawet śmierci w wielkim tłumie).

się do Piłata, który był rzymskim namiestnikiem w Jerozolimie. Po wstępnym przesłuchaniu Piłat odsyła Jezusa do Heroda i powtórnie pochód powraca do Piłata. Wszędzie odgrywane są określone akty oparte na przekazach ewangelicznych.

W Wielki Piątek odgrywane są następujące wydarzenia misterium pasyjnego: „Poranny sąd u Kajfasza”, „Sąd Piłata”, „Sąd Heroda” i „Dekret Piłata”, czyli wydanie wyroku na Pana Jezusa. Scena ta jest punktem kulminacyjnym całego misterium, gromadzącym najwięcej pątników. Po wyroku procesja wyrusza w kierunku Golgoty (Góry Ukrzyżowania), gdzie kończy się liturgia męki i śmierci Pana Jezusa oraz następuje przeniesienie Najświętszego Sakramentu do grobu. Szczególnie wzruszająca jest scena kończąca tę część misterium, która rozgrywa się przy kaplicy Ratusz Piłata, z przejmującą sceną odczytania dekretu skazującego Jezusa na śmierć krzyżową.

W Kalwarii misteria realizowane są przez odtwarzających sceny ewangeliczne i uczestniczących pątników. Przeżycia pątników pogłębiane są odpowiednimi śpiewami, modlitwami i głoszonymi przy każdej stacji kazaniami. Misteria te są teatralno-kultowym ukazaniem ewangelicznych opisów związanych z pasją. Przedstawione sceny ukazują osamotnienie i udręczenie Jezusa oraz Jego drogę krzyżową. Są niejako teatralną ilustracją tego, o czym piszą Ewangelie, ale nie jest to teatr w klasycznym rozumieniu, jakkolwiek posiada wiele jego cech. Oparty na Ewangelii scenariusz oddaje wydarzenia i w jakimś stopniu odtwarza atmosferę tamtych zbawczych zdarzeń. Zespół odtwórców tworzą alumni WSD OO. Bernardynów i przedstawiciele pątników. Obecny scenariusz misterium kalwaryjskiego opracował o. Augustyn Chadam na podstawie tekstów ewangelicznych. Wprowadził on nowe stroje oparte na wzorze biblijnym, a trudniejsze role aktorskie zlecił alumnom.

Misterium pasyjne realizowane w Kalwarii Zebrzydowskiej jest fenomenem na skalę światową. Jest to ogromnie widowiskowe, barwne i bardzo silnie oddziaływające na widza. Kalwaryjskie misteria w swojej zasadniczej formie powstały w XVII wieku. Znacznie okrojone przetrwały okres zaborów i zawieruch wojennych. Tuż po drugiej wojnie światowej zostały poszerzone o nowe sceny i zyskały oryginalną, ciekawą oprawę artystyczną. Aktualnie realizowane w sanktuarium kalwaryjskim misteria są religijnym „teatrem żywego słowa”. Obrzęd ma wiele cech teatralnych, ale w gruncie rzeczy jest nabożeństwem. Na przestrzeni czterech wieków kalwaryjskie misterium ulegało ewolucji i zmianom, zawsze jednak – przynajmniej w szcztąkowej formie – odbywało się w Wielkim Tygodniu. Potwierdzają to specjalistyczne badania naukowe⁴⁰. Zawsze cieszyły się uznaniem wierzących.

⁴⁰ Por. K. Nowacki, *Misterium w Kalwarii Zebrzydowskiej*, „Pamiętnik Teatralny” 9 (1960), z. 3-4, s. 456.

Można przytoczyć opinię – niewątpliwego autorytetu w tym zakresie – kardynała Karola Wojtyły (św. Jan Paweł II), który jako ordynariusz krakowski w 1969 roku powiedział: „Te misteria na pewno mają jakiś związek z tradycjami teatru religijnego w znaczeniu średniowiecznym, tak jak o tym uczą historycy literatury. Jest to teatr ludowy, który jest dodatkowo paraliturgią”⁴¹. O młodzieńczej fascynacji Karola Wojtyły świadczy fakt, że przed drugą wojną światową wraz Mieczysławem Kotlarczykiem planowali organizowanie w Kalwarii Zebrzydowskiej festiwalu teatrów religijnych⁴².

Niewątpliwie misteria realizowane w Kalwarii są niezwykle nabożeństwem pasyjnym i ułatwiają głębsze przeżycie męki Jezusa. Przy różnych stacjach drogi pasyjnej ukazywane są sceny związane z opisami ewangelicznymi i wygłaszane jest kazanie, które nawiązuje do określonego wydarzenia⁴³. Dodatkowym elementem jest fakt, że wszystko odbywa się w ruchu, pochód przemieszcza się, uczestnicy narażeni są na trud i niewygody, a pielgrzymi są niejako bezpośrednimi uczestnikami misterium i mieszają się z „odrywającymi rolę”. O ich pełnym zaangażowaniu w nabożeństwo świadczą żywe przeżycia, wzruszenie, powaga, postawa refleksyjna, a niekiedy żywe reakcje na wydarzenia „sceniczne” (bardzo emocjonalne reakcje wobec „Judasza zdrajcy”).

Ważną cechą kalwaryjskich misteriów jest ich powiązanie z liturgią Kościoła. Organizowane są one jeden raz w roku (przedstawienia teatralne ukazujące wydarzenia pasyjne realizowane są w innych ośrodkach wielokrotnie) i odbywają się w Wielkim Tygodniu. Są ściśle powiązane z liturgicznym wspomnieniem konkretnych pasyjnych zdarzeń obchodzonym w konkretnym dniu. Zawsze dominuje w nich charakter nabożeństwa, medytacji (ułatwiają to kazania) i refleksyjnej modlitwy. Oczywiście, nie odmawiając walorów artystycznych i emocjonalnych przedstawieniem na sposób teatralny (i w filmach, np. „Pasja” Gibsona) męki Pańskiej, można stwierdzić, że misteria kalwaryjskie – w znaczeniu religijnym – zdecydowanie przerastają je. Jest to bowiem specyficzne nabożeństwo, o charakterze paraliturgicznym, które angażuje wszystkich uczestników („aktorów”, jak również „odbiorców”) do głębokiego przeżywania cierpienia Jezusa i Jego Matki.

W Kalwarii rzadko spotyka się osoby, które można zaliczyć do kategorii „publiczność”, stwierdzających, że widzieli (oglądali, zobaczyli) mękę Jezusa. Najczęściej słyszy się stwierdzenia „przeżyłem mękę Chrystusa” lub „uczestni-

⁴¹ Ks. Kardynał Karol Wojtyła, *Kazanie do duszpasterzy sanktuariów maryjnych*, [w:] *Kronika Klasztoru OO. Bernardynów w Kalwarii Zebrzydowskiej*, t. 4, Archiwum Klasztoru w Kalwarii Zebrzydowskiej, s. 244.

⁴² R. Jusiak, *Młodzieńcze pielgrzymki Karola Wojtyły*, s. 91.

⁴³ Warto zauważyć, że przy ściśle teatralnych przedstawieniach męki Pańskiej nie ma kazań, a w kalwaryjskim nabożeństwie stanowi ono ważny element.

czyliśmy w misterium męki Pana Jezusa”. W Kalwarii nie ma „drastycznych” scen teatralnych (np. biczowanie Pana Jezusa jest prezentowane tylko w formie werbalnej – jako słuchowisko), zwraca się natomiast uwagę na refleksję religijną (kazania) i modlitwę.

Zazwyczaj oglądanie scen pasyjnych ma za cel pogłębić wiedzę religijną (najczęściej ukazywane są sceny dotyczące faktów zapisanych w Ewangeliach) oraz zintensyfikować uczucia religijne. Po zobaczeniu danej sceny żywiej pracuje wyobraźnia uczestnika, a refleksja kaznodziei ułatwia skojarzenia oglądanych scen z rzeczywistością własnego życia. Pasyjne sceny, poparte odpowiednim kazaniem, oglądane wraz z innymi oraz wymagająca ofiary trasa, a także rzewne kalwaryjskie pieśni⁴⁴, wszystko to bardzo głęboko oddziałuje na uczestników. Misteria mają ogromną siłę oddziaływania na przeżycia duchowe uczestników. Potrafią one porwać wyobraźnię człowieka i zmobilizować go do metafizycznych medytacji⁴⁵.

Konkludując, można stwierdzić, że misteria kalwaryjskie stanowią bardzo interesujący fenomen życia religijnego w Polsce. Są oryginalną formą kultu męki Pańskiej. Przedstawiane tu sceny, ukazujące dramat ostatnich dni życia Pana Jezusa, stale budzą zainteresowanie różnych twórców. Telewizje wielu krajów prezentowały swoim odbiorcom, co dzieje się w Kalwarii Zebrzydowskiej w Wielkim Tygodniu. W Wielkim Tygodniu, w Niedzielę Palmową, środę, czwartek i piątek, ukazywane są w Kalwarii różne sceny związane z męką Pańską. Kalwaryjskie misterium męki Pańskiej jest obrazowym przedstawieniem tego, o czym piszą Ewangelie, a co zdarzyło się w Jerozolimie prawie dwadzieścia wieków temu. Przedstawione w formie teatralnej sceny męki i drogi krzyżowej Jezusa posiadają oryginalną, misteryjną formę. Ukazywane sceny pasyjne ubogacane są wspólnymi modlitwami i odpowiednimi śpiewami uczestniczących w misteriach pątników.

Misteria kalwaryjskie mają niezwykłą siłę oddziaływania na wiernych. Bardzo bogaty repertuar różnorodnych pieśni pasyjnych, praktykowane formy pobożności, specyficzne zwyczaje, podawane przez starszych świeckich przewodników „historie”,

⁴⁴ A. Chadam, *Śpiewnik kalwaryjski*, Kalwaria Zebrzydowska 1984.

⁴⁵ Bardzo interesującą formą nabożeństw realizowanych w Kalwarii są też kalwaryjskie misteria maryjne, związane z uroczystością Wniebowzięcia NMP. Główne uroczystości odbywają się zawsze w niedzielę po 15 sierpnia. Wówczas to mają miejsce barwne procesje z okazji tzw. pogrzebu Matki Bożej oraz Jej Wniebowzięcia. W procesjach tych idzie zazwyczaj około stu asyst w strojach regionalnych oraz kilkadziesiąt zespołów muzycznych (orkiestry dęte). W piątek przed główną uroczystością procesja Pogrzebu Matki Bożej przechodzi od kaplicy Domek Matki Bożej do kościółka Grobek MB. Natomiast w sobotę po zapadnięciu zmroku na wzgórzu Ukrzyżowania ma miejsce specjalne nabożeństwo dla młodzieży, a następnie wyrusza procesja do bazyliki. Szczególne wrażenie wywiera kilkanaście tysięcy młodych ludzi podążających z płonącymi świecami i śpiewających pieśni religijne. W niedzielę zaś barwna procesja wyrusza rano (godz. 6.00) z kościoła Grobu MB i dociera do bazyliki głównej.

różnorodne opowiadania i przykłady, wpływają na pogłębienie i ubogacenie przeżyć religijnych pątników. Odprawiane nabożeństwa mają ogromną siłę oddziaływania na przeżycia estetyczne i duchowe uczestników. Potrafią one porwać wyobraźnię człowieka i zmobilizować go do metafizycznych medytacji. Kalwaryjskie obchody pasyjne ukazane zostały na wielu fotogramach w albumach i różnorodnych czasopismach. W sposób artystyczny, wspaniale i sugestywnie, ukazał fragment kalwaryjskich misteriów Krzysztof Zanussi w filmie „Papież z dalekiego kraju”⁴⁶.

*

Misteria kalwaryjskie są niewątpliwie fenomenem na skalę światową. Geneza tego niezwykłego nabożeństwa sięga czasów powstania pierwszych budowli kalwaryjskich i jest związana z kultem męki Pańskiej. Początkowo Mikołaj Zebrzydowski polecił zaznaczyć miejsca, gdzie upamiętniano poszczególne zdarzenia z męki Jezusa, a fundator sam pobożnie obchodził te miejsca, aby rozważać mękę Chrystusa. Bernardyni właściwie od początku usiłowali ułatwiać wiernym przeżywanie i rozważanie męki Pana Jezusa i Matki Bożej. Fakty dowodzą, że pątnicy biorący udział w misterium kalwaryjskim przeżywają je głęboko, przede wszystkim w aspekcie religijnym, a widowiskowe i teatralne sceny – odgrywane w plenerowej scenerii – niewątpliwie ubogacają doświadczenia religijne. Misteria zawsze są traktowane jako specyficznego rodzaju nabożeństwo religijne. Najważniejszym elementem kalwaryjskiej metody inicjacji przeżyć pasyjnych było dążenie, aby doprowadzić wiernych do osobistego spotkania z Jezusem cierpiącym. Wszystkie stosowane tu środki, takie jak treść misteriów, lektura tekstów ewangelicznych, próby plastycznego odtwarzania wydarzeń pasyjnych, kazania i różnego typu rozważania, śpiewane tu pieśni, praktyki pokutne, służą pogłębieniu przeżyć religijnych.

Na przestrzeni czterystu lat istnienia kalwaryjskiego sanktuarium zawsze charakterystyczną cechą tego miejsca były różne nabożeństwa pasyjne. Bernardyni starali się ułatwić wiernym głębsze przeżycie prawdy o cierpieniu Syna Bożego i Maryi. Tworzono różne formy „wtajemniczenia” wiernych w najważniejsze prawdy chrześcijańskiej wiary i pogłębienia ich religijności. Jedną z metod zmierzającą do osiągnięcia tego celu były misteria pasyjne. Kalwaryjskie misteria pasyjne są specyficznym nabożeństwem, którego istotnym elementem są odgrywane sceny dotyczące męki Pańskiej. Nabożeństwo to posiada głęboko religijny charakter i jest

⁴⁶ W filmie jest sekwencja z Kalwarii, przedstawiająca strapionego ojca, który szuka swojego synka Karola. Chłopiec jest pod przemożnym wpływem oglądanych misteriów kalwaryjskich, przeżywa jednak ogromną rozterkę, widząc, jak człowiek wcześniej odgrywający rolę Jezusa nadużywa alkoholu.

przez uczestników bardzo intensywnie przeżywane. Należy zauważyć, że misteria stanowią niezwykle fenomen tego miejsca. Religijny urok misteriów wzbogacają piękno otaczającej przyrody, wspaniałość architektoniczna zabytkowych budowli sakralnych, bogata przeszłość historyczna, a przede wszystkim, przemawiająca do pątnika z niezwykłą siłą, wciąż żywa duchowość i religijny urok tego sakralnego miejsca, co znajduje wyraz w tradycyjnych obchodach dróżkowych, w imponujących procesjach odpustowych i licznych pielgrzymkach.

Bibliografia

- Bednarz A., *Les Mystères de la Passion en Europe aux XX siècle*, Paris 1996.
- Bogdalski C., *Święta Kalwaria Zebrzydowska*, Kraków 1910.
- Bujak A., *Ojciec Święty pielgrzym kalwaryjski*, Kalwaria Zebrzydowska 1983.
- Chadam A., *Śpiewnik kalwaryjski*, Kalwaria Zebrzydowska 1984.
- Jackowski A., *Kalwaria Zebrzydowska w sieci ośrodków pielgrzymkowych w Polsce i w Europie*, „Peregrinus Cracoviensis” 1995, nr 2, s. 65.
- Jackowski A., Soljan I., *Kalwaria Zebrzydowska w systemie ośrodków pielgrzymkowych świata i Polski*, [w:] *Kalwaria Zebrzydowska – polska Jerozolima skarbem Kościoła i narodu polskiego*, red. Cz. Gniecki, Kalwaria Zebrzydowska 2002.
- Jan Paweł II, *Przemówienie w Kalwarii Zebrzydowskiej*, 7 czerwca 1979 roku, <http://www.kalwaria.eu/przemowienie-do-pielgrzymow.html> (dostęp: 1.10.2014).
- Jusiak R., *Jan Paweł II a sanktuarium w Kalwarii Zebrzydowskiej*, „Przegląd Kalwaryjski” 2006, nr 10.
- Jusiak R., *Migracje do Kalwarii Zebrzydowskiej – sanktuarium wpisane na Listę Światowego Dziedzictwa Kultury i Natury UNESCO*, [w:] J. Bergier, J. Żbikowski, *Turystyka a religia*, Wydawnictwo PWSZ, Biała Podlaska 2003, s. 215-232.
- Jusiak R., *Młodzieńcze pielgrzymki Karola Wojtyły do Kalwarii Zebrzydowskiej a fenomen Sanktuarium Kalwaryjskiego*, „Peregrinus Cracoviensis” 1997, nr 5.
- Jusiak R., *Papieska kalwaria*, „Peregrinus Cracoviensis” 2006, nr 17.
- Jusiak R., *Znaczenie Kalwarii Zebrzydowskiej dla życia religijnego – analiza socjologiczna*, [w:] *Kalwaria Zebrzydowska – polska Jerozolima skarbem Kościoła i narodu polskiego*, red. Cz. Gniecki, Kalwaria Zebrzydowska 2002, s. 421-444.
- Korolko M., *Leksykon kultury religijnej w Polsce*, Warszawa 1999.
- Mikołaj z Wilkowicka, *Historija o chwalebnyim Zmartwychwstaniu Pańskim*, Kraków ok. 1580.
- Mitkowska A., *Kalwaria Zebrzydowska – Światowe Dziedzictwo Kultury i Natury*, [w:] *Kalwaria Zebrzydowska – polska Jerozolima skarbem Kościoła i narodu polskiego*, red. Cz. Gniecki, Kalwaria Zebrzydowska 2002.
- Wyczawski H.E., *Kalwaria Zebrzydowska. Historia klasztoru bernardynów i kalwaryjskich dróżek*, Kalwaria Zebrzydowska 1987 (2006 – wyd. drugie).



Sanktuarium w Kalwarii Zebrzydowskiej



Niedziela Palmowa



Chusta Weroniki



Upadek Jezusa pod krzyżem



Dyskusja o płaceniu podatków



Jezus wśród Apostołów

Dziedzictwo Talii i Melpomeny Repertuar teatralny a upodobania publiczności Lublina i Lubelszczyzny w okresie romantyzmu (w świetle źródeł z epoki)

W *Dykcjonarzyku teatralnym* z 1808 r. zapisano znamienne słowa: „Teatr jest żywą Historią wszystkich wieków, jest szkołą języka, jest jak ów śmiały Przyjaciel, co próżen pochlebstwa błędy odważnie wymawia i przestępstwa wytyka”¹. Publiczność zaś nazwano „Matką, wielowładną Panią i sprawiedliwym Sędzią Teatru. *Szczęśliwy, o kim rzeknie, dobrze się zasłużył*”².

A. Tuszyńska (2002), pisząc o dziejach publiczności teatralnej, także ekspozowała odwieczny związek pomiędzy widzem a teatrem:

Teatr nie istnieje bez widowni, w jej obecności się spełnia. [...] Publiczność żyje wraz ze swoim teatrem i tylko w kontekście swego czasu i potrzeb nadaje się do portretowania. Wraz z epoką zmienia się jej obyczaj i formy zachowania, stroje i przyzwyczajenia estetyczne. Tylko w tym procesie jest wiarygodna³.

Już w świadomości teoretyków teatru i widzów początku XIX w. funkcjonował pogląd, że repertuar teatralny zapowiadany nie jest równoznaczny z granym. Zapisano nawet: „jest tradycja, że od najniepamiętniejszych czasów nigdy następność Reprezentacyi [wystawienia] w Repertoarze wyznaczonych nie doszła [do skutku]”, a ponadto rzadkością była punktualność mimo obwieszczeń na

¹ [L.A. Dmuszewski, A. Żółkowski], *Dykcjonarzyk teatralny z dodatkiem pieśni z najnowszych oper dawanych na Teatrze Narodowym Warszawskim*, Poznań 1808, s. 49. Zachowałam wielką literę w zapisie rzeczowników tutaj i w następnych cytatach.

² Tamże, s. 37.

³ A. Tuszyńska, *Gwiazdy i gwizdy. Z dziejów publiczności teatralnej 1765-1939*, Lublin 2002, s. 11.

afiszach. Z humorem podawano: „Podług najnowszych wiadomości, tej zimy będzie punktualność zachowana”⁴.

Pod koniec zaś XIX w. wśród „rad dla bywalców teatralnych” w kwestii repertuaru na łamach „Gazety Lubelskiej” sugerowano:

Należy sprawdzić u wejścia, czy nie nastąpiła zmiana repertuaru, aby dajmy na to, w drugim akcie *Marii Stuart* nie odezwać się do sąsiada: „Wszystko to bardzo pięknie, ale nie widzę, co to ma wspólnego z *Chatą za wsią*”⁵.

W ramach teatralnego ABC... podnoszono też sprawę recepcji krytycznej i w anegdotyczny sposób zalecano:

Jeżeli widz chce się dowiedzieć, jak się na danej sztuce ubawił, to powinien czekać na recenzję, a jeżeli i z tej się nie dowie, to służy mu prawo wymyślenia recenzentowi... w duchu, a nawet głośno, byle nie w oczy⁶.

W niniejszym studium przedmiotem mojej refleksji będą zebrane z okrucich wspomnień inscenizacje współczesne romantykom na tle wydarzeń historycznych w Lublinie i na Lubelszczyźnie. Chciałabym swoją uwagę skupić na wybranych zjawiskach z życia teatralnego Lublina⁷ i Lubelszczyzny doby romantyzmu, także związanych z kategoriami „śmiechu” i „humoru”⁸. Pokażę, z czego śmiała się ówczesna publiczność, ale też zaprezentuję przykłady komizmu sytuacyjnego z drugiej strony rampy, „facecje teatralne” towarzyszące wystawianiu sztuk. W kręgu obserwacji badawczej znajdują się działania dyrektorów towarzystw teatralnych,

⁴ [L.A. Dmuszewski, A. Żółkowski], *Dykcjonarzyk teatralny*, s. 41.

⁵ [b.a.], *Rady dla bywalców teatralnych*, „Gazeta Lubelska” 1899, nr 8, s. 2.

⁶ Tamże.

⁷ Warto dodać, że Lublin w 1819 r. liczył 9873 mieszkańców, a w 1830 – 13 894, w tym 6883 chrześcijan i 6649 żydów. Informacje za: W. Śladkowski, *Lublin powstańczy*, [w:] *Lublin w dziejach i kulturze Polski*, Lublin 1997, s. 191-192.

⁸ W 2008 r. młodzi literaturoznawcy zastanawiali się nad zagadnieniem: *Śmiech romantyków. Czy istnieje „Biały Romantyzm”?* Wybrane aspekty tego zagadnienia prezentowałam na ww. konferencji zorganizowanej przez Uniwersytet Warszawski (Warszawa, Muzeum Literatury im. A. Mickiewicza, 24-25 IV 2008). Por. „Biały Romantyzm” a seria „Czarny Romantyzm”, red. H. Krukowska i J. Ławski [i in.]. Redaktorzy serii jako „czarny romantyzm” określają „literaturę wyrosłą z odczucia demonicznej obcości świata i jego zła. To literatura będąca efektem wyobraźni uwolnionej z racjonalistycznych schematów poznawczych. Wyobraźni więc rozjątrzonej, z pasją atakującej niewytłumaczalną zapamiętałość losu w bezwzględnym miażdżeniu człowieka i uporczywie mierzącej się z niedocieczoną tajemnicą życia” (H. Krukowska, J. Ławski, *Czarny romantyzm*, nota wydawnicza, [w:] *Postacie i motywy faustyczne w literaturze polskiej*, red. H. Krukowska, J. Ławski, t. I, Białystok 1999, okładka).

dotyczące organizacji życia teatralnego, a szczególnie mające na celu pozyskanie widowni, a z drugiej strony preferencje publiczności oraz sądy krytyki teatralnej.

Materiał źródłowy stanowią itineraria i pamiętniki artystów towarzyszt wędrownych, Stanisława Tertuliana Krześcińskiego (1810-1899)⁹, Kazimierza Skibińskiego (1786-1858), listy Onufrego Pietraszkiewicza z okresu lubelskiego 1821/1822, prasa z epoki i inne teatralia, ważne dla tematu pracy jak *Dykcjonarzyk teatralny*, z którego skarbcza korzystam, by zobrazować klimat teatru sprzed prawie 200 lat.

Od starożytności Talia i Melpomena korespondują ze sobą na scenie, a komizm i tragizm to kategorie estetyczne należące do lejtmotywów wypowiedzi filozofów. Tragedię w XIX w. określano „Królową Sceny”, a o komedii pisano: „to dzieło równie trudne do napisania jak do odegrania, prawie najpierwsze na Teatrze dzierży miejsce. Musi być komiczne, czyli wesołe”. W opisywanym okresie na scenie często też królowała melodrama. Współcześni uważali, iż „wolno w tym rodzaju popisywać się wszystkim talentom: to jest płakać, śmiać się, tańczyć”, co mogło skutkować niską jakością widowisk¹⁰.

Bohdan Dziemidok we *Wstępie* do swojej książki o komizmie zaznacza, że „problem komizmu należy do najbardziej interesujących zagadnień estetyki. Interesuje on zresztą nie tylko estetyków”. Badacz przywołuje pogląd Adolfa Zeissinga, który stwierdził, że „cała dotychczasowa literatura o komizmie jest «komedią pomyłek» popełnianych przy definiowaniu komedii”¹¹. Dziemidok zwraca uwagę, że:

[...] najczęstszym sygnałem i widocznym rezultatem komizmu jest śmiech. Nie jest to jednak wystarczające kryterium, dzięki któremu można wyodrębnić zjawiska czy przeżycia komiczne spośród innych zjawisk i przeżyć. Nie zawsze bowiem śmiech jest wyrazem odczucia komizmu i nie zawsze komizm ujawnia się poprzez śmiech. Śmiech może być wywołany przez przyczyny nie mające nic wspólnego z komizmem, śmiech może być także wyrazem i skutkiem procesów czysto fizjologicznych [...]. Śmiech może być także wyrazem radości życia, dobrego samopoczucia i zadowolenia. Dlatego nieodzowne jest odróżnienie śmiechu jako zjawiska fizjologicznego od zjawiska estetycznego, jakim jest komizm¹².

Maria Gołaszewska w pracy *Śmieszność i komizm* podziela pogląd, że „Śmiech to przede wszystkim beztroska, radość, optymistyczna postawa. Śmiech traktowany bywa nawet w antropologii filozoficznej jako *differentia specifica*, wyróżnik okre-

⁹ S.T. Krześciński przebywał w Lublinie przez wiele sezonów, przypadających na lata 1827-1831, 1845, 1850, 1852-1853, 1857-1863, 1868-1870, 1877.

¹⁰ [L.A. Dmuszewski, A. Żółkowski], *Dykcjonarzyk teatralny*, s. 25, 31, 46.

¹¹ B. Dziemidok, *O komizmie*, il. Sz. Kobyliński, Warszawa 1967, s. 5.

¹² Tamże, s. 11.

śląjący istotę człowieczeństwa”¹³. Autorka przywołuje tezę, że człowiek to *homo ridens*, istota umiejąca się śmiać, w związku z tym w mojej rozprawie znajdują się też odniesienia do śmiechu pokolenia romantyków.

Repertuar w zaborze rosyjskim w okresie romantyzmu, jak i po powstaniu styczniowym był uzależniony od decyzji cenzora. Już na początku wieku XIX w kontekście funkcjonowania sceny polskiej pod zaborami zapisano:

[...] żadne dzieło nie może pokazać się na scenie bez cenzury. Za zeszłego Rządu sztuki teatralne cierpiały wiele, bez miłosierdzia on wykreślał najwyborniejsze myśli, jeżeli te odkrywały przewrotność jego albo li też wcale je zakazywał¹⁴.

Repertuar zależał też od operatywności dyrektorów towarzystw wędrownych, ich biblioteki z egzemplarzami i partyturami teatralnymi (która była „najdroższym Artykułem”)¹⁵ i gustów publiczności. Na scenach prowincjonalnych grano sztuki modne w stolicy, tzw. bowiem efekt kasowy był sprawą priorytetową. Do słów kluczy w słowniku antreprenera teatralnego należało słowo „abonament”. W cytowanym wyżej *Dykcjonarzyku teatralnym* czytamy:

Abonujący przyrzeka trzymać swoją lożę przez rok teatralny i dlatego mniej płaci od tych, którzy na raz najmują. Abonament jest bardzo potrzebny Teatrowi, trwa przez całą zimę, wszakże i jego czasem zawieszają¹⁶.

Dyrektorzy zabiegali, aby pozyskać widownię na spektakle abonamentowe, a grupą priorytetową (z uwagi na stałe wpływy do kasy teatralnej) było stacjonujące w miastach wojsko. W odniesieniu do Lublina taka sytuacja została opisana przez K. Skibińskiego, co szczegółowo omówię jako retrospekcję dotyczącą sezonu 1826/27.

Chciałabym zwrócić też uwagę, że liczba dni teatralnych w roku była mniejsza niż współcześnie, w Wielkim Poście, zgodnie z tradycją, nie wystawiano spektakli („w tę porę w Litwie i w całym zabranym kraju aż do Wielkiejnocy grywać nie wolno, tak samo jak w Rosji”)¹⁷. Trzeba też zaznaczyć, że wydany w 1826 r. rosyjski kodeks cenzury precyzował, jakiego rodzaju teksty powinny znaleźć się

¹³ M. Gołaszewska, *Śmieszność i komizm*, Wrocław 1987, s. 11.

¹⁴ [L.A. Dmuszewski, A. Żółkowski], *Dykcjonarzyk teatralny*, s. 15.

¹⁵ Tamże, s. 39.

¹⁶ Tamże, s. 9.

¹⁷ S. Krzesiński, *Koleje życia, czyli materiały do historii teatrów prowincjonalnych*, oprac. S. Dąbrowski, Warszawa 1957, s. 66.

na indeksie¹⁸, co dokumentują zachowane na przykład w Archiwum Lubelskim *Acta specialia tyżące się dzieł zakazanych*¹⁹.

W historii sceny lubelskiej w okresie ścierania się klasycyzmu i romantyzmu należy wyartykułować działalność teatralną Karola Bauera, którego towarzystwo dramatyczne od 1815 do 1825 r. występowało pięciokrotnie nad Bystrzycą²⁰. Adam Krasiński w sprawozdaniu opublikowanym w 1857 w „Ruchu Muzycznym”, przywołując historię sceny lubelskiej, wyróżnił tę trupę i docenił jej repertuar. Stwierdził:

Repertuar sztuk grywanych w towarzystwie p. Bauer[a] był czysto narodowy; przedstawiano komedie Niemcewicza, Zabłockiego, a niekiedy opery, jako to: *Zamek na Czorsztywie* Elsnera; *Krakowiacy i Górale* Kurpińskiego [opera]; *Kazimierz Wielki* Elsnera i inne. Powodzenie artystów nie pozostawiało nic do życzenia tak pod względem materialnym jak moralnym; na każdym widowisku pełno było publiczności i pełno zadowolenia²¹.

Drobne, ale cenne informacje o repertuarze teatralnym w sezonie 1821/22 (okres dykcji K. Bauera) zawarte są w listach Onufrego Pietraszkiewicza, który wówczas pracował jako nauczyciel w Lublinie. Filomata „zbołały na duszy” w korespondencji do Jana Czczota z 13 XII 1821 pisał o swojej kondycji: „okoliczności i położenie odjęły mi ducha; [...]. Stan mój niepojęty, zwiedziony i zawiedziony: ani się cofać, ani dalej postępować; mimo całą moc błałego rozumu człowiek sam nie wie, co czyni; odbiegły nadzieje, czczość tylko została”²².

Wspominał, że mimo chronicznego braku środków był w teatrze, przyznawał, że „komedia rozwesela umysł”, ale nie wytrwał do końca na lekkiej sztuce *Rochus Pumpernikiel*. Wolał *Krakowiaków i Górali*, a jego duszy najbliższy był *Hamlet* (choć wóczas grany w przeróbce Jeana François Ducisa daleki był od oryginału). Pietraszkiewicz dzielił się wrażeniami ze swoim przyjacielem J. Czczotem:

Przy niedostatkach [finansowych] byłem tego miesiąca już dwa razy w teatrze lubelskim. Komedja rozwesela umysł, wszelako uciekłem z *Rochusa*, nie czeka-

¹⁸ M. Ingot, *Carska cenzura w latach 1831-1850 wobec arcydzieł literatury polskiej*, „Ze Skarbcza Kultury” 1965, z. 17, s. 100.

¹⁹ Zob. E. Stoch, *Literatura i teatr pod presją cenzury w pierwszej połowie XIX wieku – na przykładzie życia kulturalnego Lublina*, „Napis”, tom poświęcony literaturze okolicznościowej i użytkowej: *Umysły zniewolone. Literatura pod presją*, seria XV 2009, s. 141-158.

²⁰ Towarzystwo K. Bauera dawało w Lublinie przedstawienia w okresie: 1815, 1820, 1821/22, 1823/24 i w r. 1825.

²¹ A. Krasiński, *Lublin literacki, muzyczny i dramatyczny*, cz. II, „Ruch Muzyczny” 1857, nr 22, s. 172.

²² O. Pietraszkiewicz, [List do J. Czczota z 13 grudnia 1821], [w:] *Archiwum Filomatów*, cz. 1: *Korespondencja 1815-1823*, wyd. J. Czubek, t. 4, Kraków 1913, s. 88.

jąc 3. aktu, a na *Krakowiakach*, chociaż im stroju krakowskiego dla dziewcząt zabrakło, dotrwałem do końca. W samym *Hamlecie* smakowałem najlepiej; przyznasz, że dziwactwa moje znacznie się powiększyły przez oderwanie się od ludzi i zamknięcie się w stancji dla jeografii, dla kaligrafii²³.

Stefan Kruk, analizując treść listu Pietraszkiewicza w kontekście życia teatralnego Lublina, zwracał uwagę, że pokazuje „ową ekwilibrystkę dyrekcji teatru, pragnącej zaspokoić wszelkie upodobania widowni”²⁴.

Otwarcie stałego teatru przez Łukasza Rodakiewicza w Lublinie jesienią roku 1822 zbiega się z wydaniem przez Adama Mickiewicza *Ballad i romansów* w Wilnie, które upowszechniały nowy prąd umysłowy, zwany romantyzmem, i nową estetykę. Jako materiał egzemplifikacyjny należy przytoczyć pierwsze informacje o repertuarze granym w tej lubelskiej siedzibie Talii i Melpomeny, zlokalizowanej w przestrzeni Starego Miasta, w kamienicy na ulicy Jezuickiej. Noty z tytułami sztuk od 20 października do początku grudnia 1822 znajdujemy w korespondencji nadesłanej do „Gazety Warszawskiej”. Anonimowy czytelnik, odpowiadając na pytanie przyjaciela „o stan naszego teatru”, informował, że towarzystwo K. Bauera przygotowało dziewiętnaście spektakli, w tym dwa benefisy, a zachowane informacje stanowią swego rodzaju cymelium dla historyka teatru. Prezentowano komedie z repertuaru europejskiego, np. *Łgarza* Carla Goldoniego (na dochód aktora Jana Kochanowskiego, wystawiono przy niewielkiej widowni, ale sumiennie opracowanego). Natomiast *Dwóch Wielkich Piotrów* Jeana Toussaint Merle&Eugène Cantiran de Boirie dedykowano Onufremu Makiełkowskiemu grającemu role amantów. Tutaj widzowie dopisali, ale zawiedli artyści. Sprawozdawca pisał: „Pannowie aktorowie nie raczyli się przygotować, za wyjątkiem Jana Aśnikowskiego”. Szczególnie razifa go postawa wykonawcy nieznającego tekstu, który „trzymał całą sztukę w zawieszaniu; nawet donośny głos grzecznego suflera nie zdołał ocucić go z tego letargu”²⁵. Na afiszu umieszczono *Szkołę kobiet* Moliera, ale i komedię *Jan Grudczyński [starosta rawski]* Ludwika Adama Dmuszewskiego według Augusta von Kotzebuego.

Z repertuaru szekspirowskiego sięgnięto po *Króla Leara*, a polską tragedię reprezentowała *Ludgarda* Ludwika Kropińskiego. Inscenizowano też *Bajki* Krasickiego w opracowaniu scenicznym L.A. Dmuszewskiego²⁶.

²³ Tamże.

²⁴ S. Kruk, *Życie teatralne w Lublinie (1782-1918)*, Lublin 1982, s. 34.

²⁵ Mat... Jat..., *Korespondencja. Lublin dnia 13 grudnia 1822*, „Gazeta Warszawska” 1822, nr 201, s. 2819.

²⁶ Tamże, s. 2820.

Spośród artystów korespondent podnosił umiejętności aktorskie komika J. Aśnikowskiego²⁷. Sprawozdawca przyznał, iż „aktor ten jest pilny, na scenie przytomny, role prawie zawsze umie i dlatego jest lubiany”, mimo że nie pasowała do jego emploi rola w komedii *Głuchy, czyli Pełna oberża*²⁸.

Summa summarum korespondent, analizując działalność Bauera, jego „siły i środki” zalecał, iż „dobór sztuk i właściwe rozdanie ról powinien by mieć szczególnie na baczeniu”. Wspominał „wyborną” grę artystów, ale i tzw. wpadki, gdy „aktor zszedłszy już ze sceny, wrócić musi po chwili, ażeby odmówił to, czego poprzednio zapomniał, albo gdy innymi drzwiami wyjść mu należało”. Piętnował niedoskonałości gramatyczne i dykcyjne. Stwierdził: „Co się tyczy aktorów, przebaczymy im błędy”, ale zaznaczał „nigdy jednak nieprzytomna gra aktora lub aktorki, usprawiedliwić się nie da”²⁹.

W konkluzji pisał o wyjątkowej przychylności publiczności wobec artystów i spoczywaniu na laurach przez tych drugich:

Publiczność nasza (podobno i u Was w stolicy dzieje się to samo) hojna jest bardzo w oklaski, tak dalece, że czasem aktor nimi obsypyany, sam nie wie przez co na nie zasłużył. Nic by to wreszcie nie szkodziło, gdyby Panowie aktorowie biorąc podobny rodzaj pochwał za zachęcenie, w przyszłości na sprawiedliwsze zarabiali, ale przeciwnie bardziej się opuszczają...³⁰.

Dwa lata później na koniec sezonu zimowego 1823/24 „Gazeta Warszawska” opublikowała kolejny cenny głos z Lublina, wypowiedź autora używającego kryptonimu Gorliwski. Z perspektywy wielbiciela teatru ubolewał, że artyści Bauera z końcem sezonu mają zamiar opuścić miasto, w imieniu zaś zbiorowości stwierdził: „będziemy bowiem pozbawieni ostatniej zabawy”³¹, eksponując tym samym

²⁷ J. Aśnikowski (ur. między 1797-1800; zm. 1849) był autorem komediooper w 2 aktach, którą opublikował właśnie w Lublinie. Zob. *Karczma na granicy austriackiej, czyli Podróż z Warszawy*, Lublin 1832; *Słownik biograficzny teatru polskiego 1765-1965*, red. Z. Raszewski, Warszawa 1973, s. 11-12.

²⁸ Mat... Jat..., *Korespondencja. Lublin dnia 13 grudnia 1822*, s. 2820.

²⁹ Tamże, s. 2819.

³⁰ Tamże, s. 2820.

³¹ Gorliwski pisał: „W ostatnich miesiącach z.[eszłego] r.[oku 1823] powrócił P. Bauer z umniejszoną kompanią”. Nową artystką była Antonina Aśnikowska z Piotrowskich („na przybyłej zyskała komedia”). Podawał też, że w lutym 1824 „przejeżdżali przez tutejsze miasto JP Skibińscy, i pomimo trudności, [...] braku dobrej miejscowej muzyki, odegrano kilka oper [...]”. Korespondent, kończąc wypowiedź, dodał: „P. Bauer dla słabości zdrowia przestając być czynnym, od niejakiego czasu złożył Dyrekcję, kompania zaś zapewne wkrótce wyjedzie, lecz życzylibyśmy, ażeby z końcem sierpnia [1824] powróciła do nas” (Gorliwski, *O teatrze w Lublinie*, „Gazeta Warszawska” 1824, nr 78, s. 1124, 1135, 1136).

funkcję ludyczną teatru. Z drugiej strony wypowiadał się też na temat strategii działania ówczesnych antreprenerów:

Nie dosyć, że zmieniając tytuł (co się szczególnie Panom Benefisantom zdarza) zwabiają publiczność na odwieczne sztuki, ale nadto opanowała Panów Artystów Rutoromania; zaczęli uraczać publiczność płodami swych płaskich dowcipów, sztukami przystosowanymi i Quodlibetami czarodziejsko-muzycznymi, ostatnie bywają przynajmniej najwłaściwiej nazwane, bo ani aktor, ani widze[owie] ich nie rozumieją³².

Gorliwski w przeciwieństwie do wypowiedzi korespondenta z 1822 skrytykował popularnego lubelskiego odtwórcę ról komediowych – Aśnikowskiego. Stwierdził:

Aktor ten ma dosyć zdolności i mógłby ciągle podobać się publiczności, lecz przez swą zarozumiałość zaniedbuje zupełnie starania o przyzwoite udoskonalenie gry swojej, i dlatego pozostaje zawsze płaskim komikiem; zdaje mu się, że dopiął już celu, kiedy przez gminne przysłówka uda mu się rozśmieszyć paradyzowych widzów³³.

Krytyk, wypowiadając się w imieniu publiczności, składającej się „z osób różnej płci i wieku”, zarzucił też aktorowi niestosowne, „bardzo niemoralne” wypowiedzi, „gorszące słowo”, adresowane do widzów podczas benefisu (*Kawalerowie incognito*), które „nie powinno wyjść z ust aktora”. Raziła go też stylistyka poetyzowanych afiszy stworzonych przez Aśnikowskiego na swoje benefisy, np. „Ach! Prześwietna Publiczności! Względy Twoje są moim jedynym celem! Zawsze strzelałem do niego, lecz zbyt często strzelając zabrakło mi ładunków [...]”³⁴.

Warto dodać, że Karol Estreicher, znając dokumenty życia społecznego z I połowy XIX w., pisał o Aśnikowskim właśnie jako artyście, „który umiał się afiszami przymawiać o zapewnienie benefisu”, a także widział w nim aktora przynoszącego „dochody teatrowi”. Ocalił od zapomnienia inny tekst:

Prześwietna i łaskawa publiczności!
Względy twoje są chwalebne,
A mnie pieniądze potrzebne;
Racz napełnić szczupły worek

³² Tamże, s. 1135.

³³ Tamże.

³⁴ Tamże.

A będę pamiętał wtorek
Najniższy sługa Jan Aśnikowski³⁵.

S. Kruk wyraził też opinię, że towarzystwo K. Bauera, które opuściło Lublin w 1824 r., „przyczyniło się do wzrostu prestiżu sceny polskiej” w Lublinie, a tym samym rozbudzenia „zainteresowania publiczności”. Podobnie jak w Krakowie „grano utwory reprezentujące cały wachlarz gatunków dramatycznych: komedie, farsy, dramy mieszczańskie i czarodziejskie, tragedie, śpiewogry i opery. Przeważały utwory błahe, nierzadko błazeńskie (benefisy!), ale i wartościowych pozycji było niemało”. Sięgano do adaptacji spolszczonych przez A. Żółkowskiego czy L.A. Dmuszewskiego³⁶.

Kolejny ważny okres pod względem repertuarowym dla Lublina to obecność trupy Kazimierza Skibińskiego w sezonie 1826/27. Reminiscencje z tamtego okresu znajdujemy w pamiętniku artysty, który odnotował, że Prezes Województwa Lubelskiego Ignacy Lubowiecki, zadowolony z prezentowanych przez jego towarzystwo „przyjemnych widowisk”, chcąc je zatrzymać na dłużej w mieście, zaproponował w imieniu swoim oraz władz wojskowych „abonament”, który miał zapewnić aktorom „stały pobyt przez zimę”³⁷. Skibiński wynegocjował bardzo dobry kontrakt („po 4000 miesięcznie aż do 1 kwietnia [1827]”, płatne „z kasy wojewódzkiej 2000, a drugie 2000 od płatnika zwartego pułku”, co dawało zespołowi stabilizację finansową i pomyślność. Przedłużony pobyt w Lublinie był swego rodzaju ziszczeniem marzeń o „złotym runie”. Artysta wspomina ze szczegółami:

Przyjąłem [kontrakt], licząc resztę na przybyłych, ale warowałem tylko, że każda nowa opera i benefisy będą dawane z zawieszeniem abonamentu. I to przyjęte zostało. Pułkownik przyrzekł, że zaleci kapelmajstrowi, aby miał muzykę na moje zapotrzebowanie. Tak tedy, zamiast jechać do Wilna, pozostaliśmy w Lublinie. *L'homme propose, Dieu dispose!*, to prawda.

[...] Trzy dni, to jest wtorek, czwartek i niedzielę przeznaczałem dla abonamentów (dwanaście widowisk miesięcznie); nowe opery i benefisy w piątki, z zawieszeniem abonamentu. Urzędnicy, siedząc w mieście, korzystali; lecz oficerowie, którzy musieli chodzić na zmianę do Zamościa, musieli też płacić, chociaż nie byli w teatrze. Po każdym miesiącu wiernie z kasy cywilnej i wojskowej pobierałem abonamentowe pieniądze. Dochód z nowych przedstawień i to, co wpływało za bilety od przychodzących osób, było dostateczne do zapewnienia gaży i opłacenia kosztów teatralnych³⁸.

³⁵ K. Estreicher, *Teatra w Polsce*, t. II, Warszawa 1953, s. 66, 68-69.

³⁶ S. Kruk, *Życie teatralne w Lublinie (1782-1918)*, s. 30-31.

³⁷ K. Skibiński, *Pamiętnik aktora*, [w:] *Wspomnienia aktorów (1800-1925)*, oprac. S. Dąbrowski, R. Górski, t. 1, Warszawa 1963, s. 110.

³⁸ Tamże, s. 111-112.

Do historii przeszła lubelska inscenizacja *Wolnego strzelca* Carla Marii Webera, zrealizowana przez Skibińskiego³⁹ po dwóch miesiącach prób, na początku kwietnia 1827, dzięki której – w opinii S. Kruka – „romantyzm w Lublinie stał się faktem nie tylko literackim, ale i teatralnym”⁴⁰. Skibiński wyszedł z założenia, że: „sama opera tu [w Lublinie] wyuczona i wystawiona, byłaby gotowa do Wilna [...]”. Reżyser tak opisywał pracę artystyczną nad operą:

Muzyka Webera chromatyczna potrzebuje pewnych i muzykalnych śpiewaków. A przy tym, słysząc operę w Wilnie po niemiecku, a w Warszawie po polsku⁴¹, wiedziałem jakich to dekoracji, maszyn i wystawy wymaga. Lecz w Lublinie nabrałem odwagi, a mając kilka osób muzykalnych, mogłem stosownie rozporządzać rolami. Wprzód jednak nim do tego przyszło, wziętem pod ścisły rachunek, ile by na mniejszą skalę kosztowała wystawa. Pomówiłem z bardzo dobrym tamecznym malarzem [Franciszkiem – dop. E.S.] Malinowskim o dekoracjach, zwłaszcza o przystawkach, jako to obłokach, duchach napowietrznych połączonych z mechaniką itp. [...], wylczyłem na ile osób kostiumy trzeba sprawić. Wypadła sumka do 5000 zł⁴².

W środowisku lubelskim głośno było na temat przygotowań związanych z inscenizacją tej opery. Skibiński pisał, że „Bardzo wiele osób życzyło sobie być obecnymi na próbach; ale prócz prezesostwa, JW. hr. Jaraczewskiej i pułkownika oraz kilku przyjaciół przy zamkniętym teatrze odbywaliśmy je”. Antreprener z pozycji racjonalisty premierę wyznaczył na kwiecień, aby po wywiązaniu się z abonamentu, mieć środki „na podróż odległą do Wilna”⁴³, zadbał też o „pozwolenie na podniesienie ceny na trzy pierwsze przedstawienia”. Jako organizator był usatysfakcjonowany recepcją opery i „efektem kasowym”, ponieważ „na pierwszym [przedstawieniu] było tak pełno, że wielu nie mogąc się pomieścić, wróciło do domów. To samo na drugim i trzecim”. W sumie Skibiński operę wystawił sześć razy dla publiczności lubelskiej⁴⁴.

21 IV 1827 „Kurier Warszawski” wydrukował korespondencję z Lublina, w której chwalono miniony sezon teatralny, stwierdzono, że „artyści dramatyczni pod dyrekcją pana Skibińskiego przyłożyli się znacznie do uprzyjemnienia

³⁹ Warto wspomnieć, że był to bardzo trudny okres dla K. Skibińskiego. W lutym 1827 w Krakowie zmarła jego córeczka Józia, on sam rozchorował się poważnie. W poczuciu obowiązków wrócił do Lublina, gdzie spotkał się ze wsparciem środowiska, m.in. hr. E. z Krasińskich Jaraczewskiej (pisarki).

⁴⁰ S. Kruk, *Życie teatralne w Lublinie (1782-1918)*, s. 36.

⁴¹ *Wolny strzelec* C.M. Webera – premiera 4 VII 1826, Teatr Narodowy.

⁴² K. Skibiński, *Pamiętnik aktora*, s. 112.

⁴³ Tamże, s. 113.

⁴⁴ Tamże, s. 114.

wieczorów w Lublinie”. Doceniono „Staranny dobór osób, widoczne i zgodne usiłowania, połączone nawet z nakładem, przy rzeczywistym talencie niektórych artystów”, co skutkowało tym, „że oddane dzieła, mianowicie opery, lepiej niż się spodziewać było można, wystawione zostały”. Autem wystawy *Wolnego strzelca* były „kosztowne ubiory, liczna orkiestra, dobrane chóry, wystawne dekoracje”, wyróżniono też Leona Bondasiewicza za rolę Kacpra⁴⁵.

29 V w stołecznej prasie pisano, że otrzymano 4 listy z Lublina, w tym samym tonie od „lubowników sceny”, że „aktorowie [Skibińskiego] usiłowali gorliwie zadowolić Publiczność i zasługują na podziękowanie”, ta zaś prosi o ponowny przyjazd na następny sezon⁴⁶.

A. Krasieński w 1857, mając dystans czasowy do opisywanych wydarzeń, akcentował, że „było to w czasie najwyższej świetności dla muzyki naszego miasta. Towarzystwo p. Skibińskiego składało się z ludzi wykształconych w dramaturgii na ówczesnej szkole klasycyzmu francuskiego i biegłych muzyków; dawało ono nam poznać przy pomocy miejscowej orkiestry arcydzieła tamtejszej epoki”. Zwracał uwagę, że opery, np. „[...] *Wolny strzelec* Webera czy *Chłop milionowy* [...]”; wystawiane były z łatwością, na jaką dziś zaledwie Warszawa zdobyć się może⁴⁷.

Dzięki sprawozdaniu Krasieńskiego wiemy, że w Lublinie w latach 20. XIX w. funkcjonował też amatorski teatr wojskowy, co jest mało znanym faktem, grający sztuki z repertuaru Skibińskiego. Autor pisał:

Jednocześnie z towarzystwem p. Skibińskiego konsystował w Lublinie pułk 3 i 7 piechoty liniowej b. W. P. Żołnierze tych pułków głównie ochotnicy, młodzież z nauką i domowym wychowaniem, aby uniknąć zgubnego próżniactwa w koszarach lub rozrywek niegodnych młodego wieku, zebrali się w towarzystwo i przy pomocy pułkowej muzyki, w sali przeciwległej wnijsięciu do koszar urządzili teatr, gdzie dawano widowiska sztuk z repertuaru p. Skibińskiego. Wnijsięcie na te przedstawienia pozwolone było tylko oficerom, ich żonom i za szczególną protekcją ludziom cywilnym; miejsca były bezpłatne. Cóż to za rozkoszna była zabawa, jaka szlachetna i godna młodzieży ze smakiem! I parodie miło było widzieć: np. młodych kadetów przebranych to za mamy, to za panienki narzeczone lub służące. Słyszę dotąd głos młodego Głogowskiego z 7. pułku, jak w roli Agaty (*Wolny strzelec*) ciągnie fistułą śpiew: „Choć czasem słońce za chmury wpada”. Było to piękne, było to zabawne i wyrabiało ludzi społeczeństwa, nie paraliżując ich powołania⁴⁸.

⁴⁵ *Z Lublina*, „Kurier Warszawski” 1827, nr 27, s. 438.

⁴⁶ *Nowości warszawskie*, „Kurier Warszawski” 1827, nr 143, s. 590.

⁴⁷ A. Krasieński, *Lublin literacki, muzyczny i dramatyczny*, s. 172.

⁴⁸ Tamże, s. 173.

A. Krasieński docenił również letnie występy zespołu Jana Szymkajło. Uznał, że ten aktor krakowski „ze swym towarzystwem przedłużał świetną epokę dla teatru lubelskiego, już nie z tym wprawdzie blaskiem, jednakże utrzymał godność powołania artysty i nie sponiewierał sztuki, zamieniając ją w komedianctwo i szarlatanerię dla złapania od publiczności świeżego grosza”. Krytyk, analizując kulturę teatralną mieszkańców Lublina I połowy XIX w., zwracał uwagę, iż „publiczność wynalazła sobie inny rodzaj rozrywek poza granicą teatru, tak, że następnego dyrektora jedynie szumnym tytułem, nieskończoną wielością aktów, ogniem bengalskim i tym podobnymi dziecinnyymi sposobami” walczyli o pozyskanie widowni i przetrwanie⁴⁹.

Bezcenny i bogaty materiał egzemplifikacyjny, dotyczący życia teatralnego na Lubelszczyźnie od 1827 r., zawierają *Pamiętniki* S.T. Krzesińskiego, pozwalające odbyć czytelnikowi wędrowkę teatralną po prowincji w towarzystwie artysty – *homo viator* i apostoła „wędrownego Talii i Melpomeny”. Są zapisem ówczesnego repertuaru towarzystw dramatycznych, oddają obyczajowość epoki, pokazują codzienność wędrownych teatrów, charakteryzują publiczność, opisują różne sytuacje, które zdarzały się w trakcie spektakli, zarówno komiczne, jak i przekraczające granice dobrego smaku (*casus* zachowania „obywatelstwa hulaszczego” wobec aktorki A. Borkowskiej, grającej z zespołem na jarmarku w Łęcznej w 1861)⁵⁰.

17-letni S. Krzesiński na początku swej drogi aktorskiej, wspominając pobyt w Radomiu w 1827 r., pisze: „biedni aktorowie ciężko musieli pracować, aby ciągle w czymś nowym zwabić publiczność. Grywano wprawdzie tylko w czwartki i niedziele, ale i tak była wielka trudność w dobieraniu nowości, zwłaszcza że repertoarze wszystkich polskich teatrów były nader skąpe i z tego powodu dyrekcje robiły wielkie trudności w udzielaniu jakiegóż bądź sztuczki”⁵¹.

Wkrótce S. Krzesiński jako adept sztuki aktorskiej po raz pierwszy poznał scenę lubelską i scenki Lubelszczyzny. Trupa Ignacego Brelewskiego, do której należał Krzesiński, została zaproszona przez Elżbietę Czartoryską do wystąpienia

⁴⁹ Tamże.

⁵⁰ W 1861 „obywatelstwo hulaszcze, zjechałszy się jak zwykle na jarmark [do Łęcznej], nie dość, że w mieście, ale i w teatrze zachowywali się dość niesfornie. Tak na przykład w dniu drugiego przedstawienia wywoławszy Borkowską po *Łobzowianach* rzucili na nią garść karmelków wygranych od Żyda”. Następnego dnia, gdy śpiewała arie w przerwie *Zemsty za mur graniczny*, „wśród śpiewu *Gwiazdo ma, oczko me* rzucono Borkowskiej ogromny kartofel pod nogi. Borkowska, nie tracąc przytomności, podnosi kartofel i mówi do widzów: «Dziękuję i za ten prezent, bo ja, jako krakowianka, kartofle bardzo lubię i z wielką przyjemnością zjem go za zdrowie łaskawej publiczności»”. Publiczność zareagowała oklaskami, a „inni, czując się skompromitowani takim postępkiem jednego ze swych towarzyszy, zaczęli najmocniej przeproszać Borkowską” (S. Krzesiński, *Koleje życia*, s. 415).

⁵¹ Tamże, s. 30.

w Puławach, „w wielkiej sali pałacowej”. Artysta w swoim raptularzu szczegółowo opisuje to wydarzenie:

Przystając na to zaproszenie byliśmy w wielkim kłopotcie, jakby się tu przyzwolicie wywiązać z tego zadania. Miałem wprawdzie parę egzemplarzy [teatralnych], lecz co by tu obrać, co by i gust książęcy zadowolilo i nas nie skompromitowało. Nic nie było gotowego, a tu jeden dzień tylko zostawał czasu. Obrałem więc *Towarzyszów nieszczęścia*⁵², komedię, która wcale u nas szła nieźle. Ale z drugą było daleko trudniej. Farsa moja *Banaś Dudek* będąca w jednym egzemplarzu z *Edwardem i Julią*, została mi w Radomiu skradzioną, a po wtóre z takim głupstwem nie chciałem się popisywać wobec tak dystyngowanego zgromadzenia. Wybrałem więc komedię *Czterech gachów*⁵³ [...] trudne to było zadanie, bo tu są cztery różne role bardzo charakterystyczne, trzeba więc dobrze pracować, aby całość sztuki utrzymać. [...] potrzeba było każdemu rolę wypisać, notabene wierszem, wyuczyć się i wystudiować, co już było zupełnie niemożliwe. W rezultacie zaś wypadło, że pierwsza sztuka podobała się dosyć, druga zaś zrobiła kompletne fiasko. Książna, która po pierwszej sztuce oświadczyła nam chęć zatrzymania nas dłużej z zamiarem wynagrodzenia i odprawienia furmana, po drugiej podziękowała nam wprawdzie dosyć uprzejmie, ale nie żądała już pozostania⁵⁴.

Krzesiński, gdy dotarł do Lublina, zachwycił się miastem i wyraził się z podziwem o istniejącym gmachu teatralnym. Pisał: „wewnętrzne urządzenie teatru po radomskim zdawało mi się arcypięknym i zbliżonym do warszawskiego [...]. Rodakiewicz, zięć Drewnowskiego, będąc inżynierem wojewódzkim i razem właścicielem domu nr 11 [...] sam urządził cały teatr, zakupiwszy dla jego ozdoby w roku 1827 dekoracje po zwiniętym teatrze francuskim w pałacu Saskim w Warszawie”⁵⁵.

Jaki repertuar pojawiał się wówczas na afiszach? Na początku 1828 r. „uczniowie szkoły dramatycznej [Bonawentury] Kudlicza dali w Lublinie cztery przedstawienia składające się z komedii: *Los na loterię*⁵⁶, *Kto kocha, ten się klóci*⁵⁷, *Niezgody*

⁵² *Towarzysze nieszczęścia*, kom. w 1 a., autor nieznan, prem. Warszawa, Teatr Narodowy, 18 VI 1826.

⁵³ *Aż czterech gachów (Czterech gachów, a każdy lepszy)*, kom. w 1 a., A. Kotzebue, tłum. nieznan, prem. Wilno 1798 (pt. *Rywal czterech*), Kraków 1825(?).

⁵⁴ S. Krzesiński, *Koleje życia*, s. 33-34.

⁵⁵ Tamże, s. 39.

⁵⁶ *Los na loterię [Los na Tysowce]*, kom. w 1 a., Ch.A. Sewrin i Chazet, przerobił A. Żółkowski, prem. Warszawa 10 I 1817 (z A. Żółkowskim ojcem i J. Zdanowiczem).

⁵⁷ *Kto kocha, ten się klóci (Kto się kocha, ten się złości)*, kom. w 2 a., Moliere, przerobił F. D. [F.S. Dmochowski] i D. L. [D. Lisiecki] z tłum. W. Bogusławskiego, pt. *Ślub modny, czyli Przekory miłosne*, prem. Warszawa, Teatr Narodowy, 15 XII 1820.

*domowe*⁵⁸, *Trafiła kosa na kamień*⁵⁹, i z różnych wyjątków, a mianowicie: z tragedii *Horacjusze*⁶⁰ przekleństwo Kamilli [...], scena z komedii *Pieniacz*⁶¹, kłótnia adwokatów z komedii *Indianie w Anglii*⁶². We fragmencie *Kto kocha, ten się kłóci* Moliera Krzesiński zagrał Frontyna, tj. służącego Walerego.

Aktor, zaniepokojony problemami finansowymi, dzielił się refleksją, że „publiczność lubelska, zepsuta smakiem niedawno goszczącego towarzystwa krakowskiego, nielicznie pospieszała na te drobnostki, choć szczerze powiedziałwszy, nie ubliżając zdolności artystów krakowskich, nie z lepszą zapewne dokładnością wykonywali przedstawienia”⁶³. Była to aluzja do repertuaru oferowanego przez zespół Skibińskiego.

W innym miejscu Krzesiński daje syntetyczny obraz publiczności małomiasteczkowej z jej specyficznym konwenansem i kompleksami. Pisze:

A trzeba wiedzieć, co to jest ta wyższa klasa w małych miasteczkach! W wielkich wszystkie klasy społeczeństwa zlewają się z sobą tak nieznacznie, że różnica prawie staje się niedostrzeżoną. Tutaj żona oficjalisty cokolwiek wyższego, byle urzędniczek już się mają za matadory i żenują się na przechadzkach nawet zetknąć się z mieszczanami. Jak też to trzeba w teatrze urządzać miejsca, aby każdy znalazł dla siebie stosowne, aby pani burmistrzowa nie skompromitowała się widząc obok siebie siedzącą żonę kupca korzennego lub jaką właścicielką miejską!⁶⁴

Trasy towarzystw teatralnych – poza Lublinem, Puławami – wiodły przez takie miejscowości Lubelszczyzny, jak Krasnystaw, Zamość (teatr garnizonowy w kazamaty), Hrubieszów czy Łęczną, do której zjeżdżano na doroczny jarmark⁶⁵. Warto przesledzić, jaki repertuar grano na prowincji. Artysta, wspominając rok 1828, podaje: „Na żądanie pułkownika drugiego pułku ułanów, Dwernickiego, przybyliśmy do Krasnogostawu”, gdzie aktorzy grali w prywatnym domu Ciesz-

⁵⁸ *Niezgody domowe*, A.F. Kotzebue (1761-1819) niemiecki dramaturg, autor sentymentalnych komedii i tragedii. Zamordowany jako carski szpieg.

⁵⁹ *Trafiła kosa na kamień*, kom. w 1 a., Ch.H. Dubois, tłum. W. Pękalski.

⁶⁰ *Horacjusze*, trag. w 4 a., P. Corneille, tłum. L. Osiński, prem. Warszawa 28 IV i 5 V 1802.

⁶¹ *Pieniacz*, kom. w 3 a., Racine’a.

⁶² S. Krzesiński, *Koleje życia*, s. 42.

⁶³ Tamże.

⁶⁴ Tamże, s. 106.

⁶⁵ W Łęcznej objazdowe teatry grały zwykle na jarmarkach, tu np. okazję stwarzał jarmark doroczny w Boże Ciało, trwający osiem dni i drugi – na św. Idziego – dziesięć dni, „Kurier Warszawski” 1828, nr 243, z 10 IX 1828. Zob. E. Stoch, *Teatr na tle obrazu wielokulturowego miasta. Retrospekcje z Lublina i Lubelszczyzny w świetle piśmiennictwa z XIX i 1. poł. XX w.*, [w:] *Rzeczpospolita domów. IV Dom miejski*, red. K. Krawiec-Złotkowska, Słupsk 2015 [w druku].

kowskiego, w „sali niewielkiej i dosyć niskiej”. W pamięci diarysty utkwił autorski program z „pantomimami czarodziejskimi”, odnotował:

[...] choć przybyliśmy do nowego miasta, nową jednak mieliśmy pracę, bo wszystkie sztuki u nas grywane były znane ułanom z Łęcznej, a drugi raz na znane już nie przychodzili. Potrzeba więc było z dnia na dzień uczyć się, tym bardziej że teatr protegowali i generał brygady książę Wirtemberski, i pułkownik Dwernicki, wskutek czego i oficerowie byli bardzo chętni. Gdy na nasze szczupłe towarzystwo zaczęło już brakować sztuczek, zaproponowałem memu dyrektorowi pantomimy czarodziejskie, jakie grywaliśmy i w moim teatrze amatorskim w Warszawie, naśladując baleta warszawskie, przeważnie wówczas dawane, składające się z arlekinów i pierotów⁶⁶.

Krzesiński, przywołując tamto wydarzenie, pisze: „Brzeziński [dyrektor trupy] z rozpoczęciem pantomimy krył się na korytarzu, obawiając się sykania lub gwizdania, ale zaraz po pierwszej scenie odważył się wejść do sali i sam ubawił się do woli⁶⁷. Ponieważ pantomima spodobała się widzowi, odtąd na niedzielne przedstawienia Krzesiński przygotowywał pantomimy „albo obrazy z żywych osób w kilkunastu lub kilkudziesięciu poruszeniach”. Pamiętnikarz akcentuje także, że „dotąd szło wszystko pomyślnie i kto wie, czybyśmy nie przesiedzieli całej zimy, bo w takim mieście [jak Krasnystaw] w braku innych zabaw teatr był jedyną i najprzystojniejszą rozrywką, ale nieprzewidziany wypadek położył tamę powodzeniu [...]. Ogłoszono, że odtąd na pół roku zamykają się wszystkie widowiska i zabawy⁶⁸. Rozporządzenie wydano z powodu śmierci carycy Marii Fiodorowny Romanowej (zm. 5 XI 1828)⁶⁹, zwanej „matką carów”, i ogłoszenia żałoby narodowej. Krzesiński zapisał: „cios to był dodatkowy nie tylko dla dyrektora, ale i dla faktorów, bo taki wypadek nie zobowiązywał żadnego dyrektora do płacenia pensji⁷⁰”.

W lutym 1829 okazało się, że w Zamościu uzyskano zgodę na wznowienie przedstawień. Krzesiński ujął to następująco:

Komendant twierdzy Zamościa, generał-gubernator Hurtig, przedstawivszy władzy wielki upadek w mieście moralny i materialny z braku widowisk i straty wielu muzykusów, utrzymujących się jedynie z dochodów przypadkowych, uzyskał pozwolenie przywrócenia zabaw z końcem karnawału⁷¹.

⁶⁶ Tamże, s. 62-63.

⁶⁷ Tamże, s. 63.

⁶⁸ Tamże.

⁶⁹ Maria Fiodorowa zmarła w Pawłowsku. Matka m.in. cara Aleksandra I, księcia Konstantego i cara Mikołaja I.

⁷⁰ S. Krzesiński, *Koleje życia*, s. 63.

⁷¹ Tamże, s. 65.

Artysta, pragnąc grać, zaciągnął się do towarzystwa Kajetana Nowińskiego⁷², „utrzymującego się z ułożonego przez komendanta twierdzy abonamentu i włożonego bezwarunkowo na oficerów stosownie do rangi, i wypłacanego regularnie co miesiąc przez kasjerów sztabowych”. Sytuacja ta dawała małą stabilizację aktorom, gdyż „abonament ten był wypłacany i w czasie żałoby, przez co niektórzy oficerowie się użalali [...]”⁷³.

Należy wspomnieć o specyficznej przestrzeni teatralnej w Zamościu, związanej z charakterem miasta-twierdzy. „Teatr urządzony był kosztem garnizonu w kazamacie lubelskiej. Piękny i obszerny, a znajdujący się głęboko w ziemi, letnią porą dawał chłód przyjemny, zimą zaś ciepło”⁷⁴. W repertuarze granym przez zespół Nowińskiego wiosną 1828 r. znajdowały się wówczas „oper i większe melodramata”.

Warto odnotować, że „komendant twierdzy zażądał, aby koniecznie przedstawić *Odludki i poetę* [prapremiera, 1826], komedię hr. Aleksandra Fredry, która była bardzo lubiana, gdy oberżystę grywał Aśnikowski”. W zastępstwie nieobecnego aktora rolę Kapki otrzymał właśnie młody Krzesiński. Artysta tak wspomina pierwsze zetknięcie się z tekstem Fredry:

Sztuki tej dotąd nie znałem, wszelako w ciągu tygodnia wyuczyłem się roli Kapki doskonale i chcąc pokazać, co umiem [...], wystudiowałem ją ile zdołałem. Zdumiewali się wszyscy po odegraniu, mianowicie, gdy komendant przyszedł do mnie, oddając wielkie pochwały i mówiąc, że w wielu miejscach byłem daleko lepszy od mego poprzednika, nie używając jak tamten przesady⁷⁵.

W tym okresie T.A. Chełchowski⁷⁶ grał w Zamościu „komediooperę *Miłostki ulańskie*”⁷⁷, w której był nieporównany [wystąpił w roli Szczerzeckiego). Tyle było tam prawdy i życia, tyle wesołości i dowcipu naturalnego naszych ułanów,

⁷² Kajetan Nowiński (1795-1857), aktor, dyrektor teatru. Do historii sceny lubelskiej przeszły rywalizacje pomiędzy towarzystwem Nowińskiego i T.A. Chełchowskiego o scenę i publiczność. Aktor zmarł w Lublinie 22 IV 1857.

⁷³ S. Krzesiński, *Koleje życia*, s. 65.

⁷⁴ Tamże, s. 67.

⁷⁵ Tamże, s. 68.

⁷⁶ Tomasz Andrzej Chełchowski [Chełkowski] (1806-1861), aktor i dyrektor teatru. Studiował w Konserwatorium Warszawskim i szkole dramatycznej. Wielokrotnie gościł ze swoim zespołem w Lublinie. On też chciał, by Lublin stał się ośrodkiem życia teatralnego na prowincji. W 1838 r. przedstawił Rządowi Gubernialnemu w Lublinie projekt założenia szkoły dramatycznej i baletowej. Zob. S. Krzesiński, *Koleje życia*, s. 376; S. Kruk, *Życie teatralne w Lublinie (1782-1918)*, s. 47; S. Dąbrowski, *Projekt założenia szkoły dramatycznej w Lublinie*, „Kamena” 1964, nr 6, s. 6-7.

⁷⁷ *Miłostki ulańskie*, komedioopera w 1 a., z franc. tłum. K. Godebski, prem. Warszawa, Teatr Narodowy, 14 IV 1822.

że złudzenie było zupełne⁷⁸. Krześciński w pamiętniku przywołuje wiele sytuacji komicznych „facecji teatralnych” i „krotochwilnych wypadków” z życia i obyczajowości aktorów, spośród których utkwiła mu w pamięci związana z biografią artystyczną Aśnikowskiego:

Do facecji teatralnych – pisze artysta – przytoczę tu jedną Aśnikowskiego, wydarzoną jeszcze przed moim przybyciem do Zamościa [przed 1829]. Wiadomo, że Aśnikowski słynął jako bufon i koncepcista. Otóż na swój benefis m.in. daje krotochwilę Ludwika Adama Dmuszewskiego *Słomiany człowiek, czyli Teatr w Sochaczewie*. Mieszkał w przeciwnej stronie teatru, na drugim końcu miasta. Potrzebną do tej sztuki słomianą figurę Turka każe wypychać w domu, a przed rozpoczęciem widowiska, przymocowaną do krzesła poręczowego, każe nieść jak najostrożniej przez całą długość miasta, przez sam rynek, idąc obok niosących i przestrzegając cisnącą się gawieź, aby nie zbliżali się bardzo, iżby nie popsuli mechaniki, bo ten Turek będzie na scenie gadał, śpiewał i pił. Z każdym krokiem zgłębkiem ciekawych zwiększał się. Okna pięter pootwierały się i mnóstwo głów ukazywało się, zbiegano na ulice i ową sławną figurę odprowadzono do teatru. A gdy nastąpiło otwarcie widowiska, kasjer nie mógł nastarczyć biletów i sala nie była w stanie pomieścić widzów. Ale za to wychodząc z widowiska, jakże się śmiano i ze swej łatwowierności, i z wybiegu Aśnikowskiego, że taką forszą złapał ich na taki kawał! Może innemu artyście nie przebaczone by takiego figła, ale on nazajutrz dowodził w krotochwilny sposób, że na najpiękniejszą sztukę nie byłby zwabił tyle publiczności, bo przybiegli nawet tacy, którzy jeszcze ani razu nie byli w teatrze. Dowodził więc Aśnikowski, że tego figła właśnie dla nich urządził, a nie dla tych, którzy z zamiłowania uczęszczają do teatru. A że i ci przybyli, więc mieli sposobność naśmiać się z oszukanych! Przyjęto więc ten koncept z zadowoleniem i nie gniewano się... bo to zrobił Aśnikowski!!⁷⁹.

Krześciński, mówiąc o recepcji sztuk w okresie przed powstaniem styczniowym, wielokrotnie zwraca uwagę na wybredność gustów lublinian:

Za przybyciem do Lublina rozpoczęliśmy kurs widowisk operetką *Dwóch Antonich* i komedią *Odludki i poeta*. Następnie szły sztuki większe, ależ Lublin w tym czasie był bardzo wybredny, byle czym go zadowolić nie można; sztuki najpiękniejsze, a grane bodaj przed pięciu lub więcej laty, nie zwabiały widzów nawet galeryjnych, „bo to już znane”⁸⁰.

W innym miejscu akcentuje, że „niesyтым nowości lublinianom trzeba było coś wynajdywać takiego, czym by ich gwałtem ściągnać do teatru. Na najpiękniej-

⁷⁸ S. Krześciński, *Koleje życia*, s. 75.

⁷⁹ Tamże, s. 78-79.

⁸⁰ Tamże, s. 79.

sze komedie Fredry sala świeciła pustkami. Tragedie klasyczne, jak *Edyp*, *Horacjusze*, *Koriolan* [sztuki] Nowińskiego, *Cyd*, pomimo że im z zapalem przyklaskiwano, jednak nieliczną widzieli publikę. Już się przejadł i *Orfeusz*, i *Obrazy szaradowe* [...]. Koniecznie potrzeba było dla zwabienia ogromnych i wyszukanych tytułów, proklamy w afiszach [...]"⁸¹. Takim „hitem” repertuarowym była *Matka Żoko*⁸², w której grał tytułową rolę. Sztuka ta – w ocenie artysty:

[...] szczególnie zwróciła głowę lublinianom i należało to do cudów teatralnych, że chociaż już przedstawianą była kilka razy, gdyśmy chcieli mieć liczniejszą publiczność, mianowicie w święto, byle się ogłosiło tę sztukę, można było być pewnym dobrego skutku! O niczym też więcej nie mówiono, nie tylko w samym Lublinie, ale i w okolicach na kilka mil wokoło"⁸³.

Z opisaną inscenizacją *Żoko, matka brazylijska* można połączyć pewną dykteryjkę: dyrektor towarzystwa Chełchowski w ramach odwetu na Krześcińskim (odchodzącym do trupy Nowińskiego)⁸⁴ powiedział do niego: „obiecowałem ci, że za *Żoko* i inne sztuki będziesz umieszczony w pismach! A kiedy tak, to nie będziesz w «Kurierze» i poszedł. Wszyscy parsknęli głośnym śmiechem [...]. Wkrótce to bagatelne «nie będziesz w „Kurierze”» – tak gruchnęło po całym mieście, że gdzie tylko zaszło coś niepomysłnego, zaraz odpowiadano tym frazesem"⁸⁵.

Spośród repertuaru granego jeszcze w 1830, ale już przez zespół Nowińskiego, należy odnotować wystawę dramatu *Machabeusze*⁸⁶ na benefis dyrektorowej Domiceli Nowińskiej (Salomona) i melodramatu *Chłop milionowy*⁸⁷ na dochód jej męża. Obie sztuki miały nową oprawę. Przygotowania do *Machabeuszów* „trwały przeszło trzy miesiące”, co było wówczas rzadkością. Nowe dekoracje Krześcińskiego – jak twierdził ich pomysłodawca – „na sposób warszawski były tak świetnie wykonane, że nic nie pozostawiały do życzenia!”. Efektu dodawała także nowa garderoba, „wszystko zachwycało” i samego Krześcińskiego, i „widzów, których teatr pomieścić nie mógł. Tłoczono się, gdzie kto mógł, aby choć cokolwiek dojrzeć, trzeszczały ławki i bariery, przez rozwarte drzwi patrzono z korytarzy. Słowem przepełnienie było takie, iż lękano się wypadku. Przy nadzwyczajnych kosztach

⁸¹ Tamże, s. 85.

⁸² *Żoko, matka brazylijska*, melodramat w 3 a., prem. Warszawa III 1828.

⁸³ S. Krześciński, *Koleje życia*, s. 86.

⁸⁴ Wcześniej miała miejsce kłótnia, w której Krześciński spoliczkował Chełchowskiego.

⁸⁵ S. Krześciński, *Koleje życia*, s. 103.

⁸⁶ *Machabeusze, czyli Wzięcie Jerozolimy*, dramat w 4 a., J.A. Cuvelier de Trie i L. Chandezon, tłum. B. Kudlicz, prem. Warszawa 26 V 1820.

⁸⁷ *Chłop milionowy, czyli Dziewczyna ze świata czarownego*, melodramat, w 3 a., F. Raimund (wł. Raimann), przerobił J. Damse, prem. Warszawa, Teatr Narodowy 26 XI 1829, Lublin III 1830.

cena była prawie zdwojoną!⁸⁸. Do kroniki towarzyskiej przeszło zachowanie benefisantki, która dziękując za uznanie, rzekła:

„Uszczęśliwioną jestem, że potrafiła zadowolić publiczność, ale boli mnie bardzo, że i ja nie mogę być równie zadowoloną z dochodu!”. Na takie *dictum acerbum* publiczność zgłupiała. Cichość zaległa salę i każdy zapytywał, czego pani Nowińska mogła jeszcze żądać, mając taki tłum widzów. [...] Obrażeni też lublinianie znowu się od teatru odsunęli⁸⁹.

W ocenie Krzesińskiego, reżysera inscenizacji, wystawa *Chłopa milionowego* była „trudniejsza” z uwagi na „wiele zmian czarodziejskich”, z którymi musiał poradzić sobie teatr. Uznał on, że „noc kończąca akt pierwszy była daleko efektowniej urządzona niż w Warszawie”, ponieważ egzemplarz reżyserki wzbogacił o własne pomysły. Pisał:

[...] stosując się do informacji egzemplarza, Malinowski zrobił Noc spuszczając się z góry w obłoku wielkości zwyczajnego człowieka, w tunice szarej, okrytej srebrnymi gwiazdami, w koronie. Figura ta miała potem wzrastać do wysokości sceny i dopiero znikać, a ja dodałem pomysłu, aby spuściwszy się w głębi, Noc ta posuwała się na przód sceny do miejsca, gdzie klęczała Ludwika, nad nią dopiero wzrastała i rozciągając ręce uzbrojone w berło makówkowe, rozpiniała lekki gazowy płaszcz czarny, osypany gwiazdami, na całą szerokość i wysokość sceny. Dopiero przybywały gnomy i unosiły z sobą Ludwikę⁹⁰.

Zastosowane środki wyrazu wzbudzały emocje, dawały ówczesnym widzom chwile zachwytu, a „zdziwienie publiczności nie miało granic, jakim sposobem urządzono maszynę tej Nocy”.

Wkrótce tematyka narodowa wyparła świat romantycznych rusałek i gnomów. Pod koniec „października [1830] powodzenie nagle się zerwało, przestano prawie bywać w teatrze. Dlaczego? Trudno było przyczynę odgadnąć. Położenie nasze – jak zapisał diarysta – stawało się drażliwym”⁹¹.

Dopiero dzień 29 listopada otworzył nam oczy na wszystko. Dnia tego poczta nie przysła. Dziwiono się, co by to była za przyczyna. [...] Drugi dzień nieprzybycia więcej jeszcze zainteresował i gorączkowe oczekiwanie wzrastało z każdym dniem. Szóstego dnia nad wieczorem przybył kurier w konfederatce z białą kokardą i oznajmił, co się stało w Warszawie. Natychmiast powstał ruch,

⁸⁸ S. Krzesiński, *Koleje życia*, s. 87.

⁸⁹ Tamże, s. 88.

⁹⁰ Tamże, s. 89. Treści te przywoływał też S. Kruk, *Życie teatralne w Lublinie (1782-1918)*, s. 67-68.

⁹¹ Tamże, s. 120.

wrzawa, wiwaty, z nadejściem wieczoru iluminacja, każdy, jaką miał, przypasywał broń, rozdawano białe kokardy. [...] A jaka radość! jakie traktamenty!⁹².

Zmieniono także repertuar. Wystawiono sztuki stosowne do sytuacji politycznej: *Okopy na Pradze*, komediooperę Dmuszewskiego. „Krzyki, wrzaski nie do opisania! Powtarzanie każdej śpiewki po kilkakroć wznagało zapal publiczny”⁹³. Zgodnie z potrzebą chwili „Nowiński napisał poemat sceniczny w dwóch odsłonach, pół wierszem, pół prozą, pt. *Orzeł Biały*. Sam przedstawił Jeniusza powstania, rolę najgłówniejszą, żona jego była Polką, my inni przedstawialiśmy cienie Kościuszki, Poniatowskiego, Dąbrowskiego, Jasińskiego, odzywające się z stosownymi przemowami z obłoków do narodu. Było to umieć publiczności w dobrą porę trafić do gustu!”⁹⁴. Gdy wojska Dwernickiego weszły do Lublina, „zdało się wszystkim, że to już bój skończony, że już oko nie ujrzy więcej żołnierza ruskiego!”. Artyści wystawili *Orła Białego*, aktualizując treść do sytuacji politycznej. Sala była napełniona literalnie, o zapale nie ma co mówić!”⁹⁵.

Po wkroczeniu Rosjan do miasta w lutym 1831 generał Cyprian von Kreutz uzyskał informacje na temat wcześniejszego patriotycznego repertuaru. W trakcie rozmowy z K. Nowińskim celowo zapytał go o możliwość wystawienia *Orła Białego*, Nowiński, bojąc się konsekwencji, „drżącym głosem odpowiedział, że spalił rękopis, pragnąłby bowiem ujrzyć to arcydzieło”. Kreutz miał też powiedzieć: „Ale mój dyrektorze, nie obawiaj się niczego, bo my z aktorami ani poetami nie przybyliśmy toczyć wojny. Tamci potrzebowali tej zabawy, jaką im dawałeś, my potrzebujemy innej. Więć nas baw!”⁹⁶.

S. Kruk zwraca uwagę, że w latach 30. XIX wieku, już po powstaniu listopadowym, gdy teatr lubelski prowadził T.A. Chełchowski, najłabszym punktem jego działalności był repertuar, na który składały się głównie melodramaty, dramaty i farsy. Ponadto dyrektor miał predylekcję do zmiany tytułów sztuk, aby tylko pozyskać widzów na spektakle⁹⁷. K. Estreicher tego typu zabiegi określał jako „wabiki nieszkodliwe, choć prowincjonalizmem trące”⁹⁸. Dodać należy, że często wśród tytułów sztuk pojawiały się nazwy z celowo wprowadzonym wyrazem „czyli” i objaśnieniem tytułu, np. *Stary kawaler, czyli Cztery dni z życia żołnierza, czy Umarli i żywi, czyli Bandyty w piekle*.

⁹² Tamże, s. 124.

⁹³ Tamże, s. 124-125.

⁹⁴ Tamże, s. 125.

⁹⁵ Tamże, s. 130-131.

⁹⁶ S. Krzesiński, *Koleje życia*, s. 129.

⁹⁷ S. Kruk, *Życie teatralne w Lublinie (1782-1918)*, s. 47.

⁹⁸ K. Estreicher, *Teatra w Polsce*, t. II, Warszawa 1953, s. 27.

W trakcie kolejnych sezonów teatralnych Chełchowski pozostał wierny repertuarowi romantycznemu. Wystawiał „*Nieboszczkę*, melodramat tłumaczony z języka niemieckiego, *Studnię artezyjską*, melodramat G. Rädera, przerobiony przez Majeranowskiego, *Precjozę*, dramę P.A. Wolffa, [...] wreszcie komediooperę *Szarlatan, czyli Twardowski na Krzemionkach* oraz *Narzeczoną, czyli Skalbmierzanki* J.N. Kamińskiego”. Natomiast Nowiński poszerzył repertuar, „sięgając po utwory typowe dla realizmu krajowego przełomu lat czterdziestych i pięćdziesiątych XIX w.”⁹⁹.

Obraz starań artystów o publiczność na początku lat 50. XIX w. doskonale oddają kolejne zapisy Krzezińskiego: „Łamał sobie głowę K. Królikowski [rok 1853], czym by zwabić publiczność, która tylko na zbójców i diablów lubiła uczęszczać. Krajewski Aleksander był niezłym ogniomistrzem, więc radził mi, abym napisał jaką sztukę, w której on mógłby się pochwalić ze swoimi ogniami sztucznymi”¹⁰⁰. W konsekwencji powstał melodramat fantastyczny *Umarli i żywi, czyli Bandyty w piekle* autorstwa Krzezińskiego w 3 a. 8 obrazach, z ogniami sztucznymi „jak wybuch Wezuwiusza”, śpiewami, chórami i bitwami, grany 3, 4 IV 1853. Autor sztuki odnotował „Pierwsze trzy obrazy istotnie były artystycznie napisane i zajęły widzów niepomniernie, mianowicie w obrazie trzecim szturm zbójców do zamku w Urbino”. Krzeziński nie popadł jednak w bezgraniczny zachwyty. Zdawał sobie sprawę, że inne obrazy, „gdzie potrzeba było użyć fikcji dla wprowadzenia bandytów do piekła, już nie były tak zajmujące”¹⁰¹. Artysta sam też dostosował muzykę i stworzył dekoracje. Sztuka odniosła ogromny sukces kasowy.

Wśród refleksji dotyczących teatru okresu romantyzmu należy pamiętać o inscenizacjach fredrowskich, dziś tworzących repertuar klasyczny. Przypomnijmy, rok 1817 to data prapremiery sztuki *Intryga na przedce* (Lwów, 10 III), a prapremiery kolejnych komedii z pierwszego okresu twórczości Fredry (miały miejsce w latach 1822-1826 w teatrach Lwowa, Warszawy i Krakowa). Z. Raszewski zwraca uwagę, że „komedie Fredry były przyjmowane z zaciekawieniem, nawet z pewnym respektem, ale nikt jeszcze nie widział ich wielkości, nawet klasycy, zafascynowani ideałem tragedii”¹⁰². O lubelskich realizacjach fredrowskich pisałam szczegółowo w *Dziejach klasyki polskiej*¹⁰³. Repertuar fredrowski promował K. Skibiński, który w sezonie 1826/27 wystawił *Męża i żonę* (prapremiera lwowska 29 IV 1822) oraz

⁹⁹ S. Kruk, *Życie teatralne w Lublinie (1782-1918)*, s. 59.

¹⁰⁰ S. Krzeziński, *Koleje życia*, s. 342.

¹⁰¹ Tamże.

¹⁰² Z. Raszewski, *Krótką historia teatru polskiego*, Warszawa 1990, s. 102.

¹⁰³ Zob. E. Stoch, *Dzieje klasyki polskiej na scenach lubelskich w latach 1864-1997*, Lublin 2012, s. 20-22.

*Cudzoziemszczyznę*¹⁰⁴ (prapremiera 29 II 1824). Sam Skibiński w *Pamiętniku aktora* odnotował, że po sezonie lubelskim „komedie Fredra tak były umiane, że nie potrzebowałem wileńskich artystów, w większych tylko sztukach dla mocniejszej obsady, użyłem tylko kilku celniejszych z wileńskiego składu [...]”¹⁰⁵.

Na otwarciu sezonu 1829/30 Kajetan Nowiński wystawił jednoaktówkę *Odludki i poeta*¹⁰⁶, którą grano już w 1828 r. w Zamościu. Komedia ta – w ocenie S. Kruka – na tle ówczesnego repertuaru lubelskiego „stanowiła klejnot odosobniony”¹⁰⁷. Zdaniem badacza „Nowiński lubił komedie Fredry, ale tych jeszcze publiczność lubelska nie umiała docenić, zaś klasyczne tragedie [...] już się przejadły”¹⁰⁸.

W latach 50. XIX w. zespoły goszczące w Lublinie z twórczości Fredry na afiszu umieszczały komedie, takie jak: *Przyjaciele*, *Zemsta za mur graniczny* (z narzuconym przez cenzurę dodatkiem w tytule)¹⁰⁹, *Dożywocie*, *Pan Jowialski*, *Damy i huzary* czy *Nocleg w Apeninach*¹¹⁰. W sezonie 1860/61 P. Ratajewicz zaprezentował kolejno sztuki: *Nikt mnie nie zna*, *Nocleg w Apeninach*, *Pana Jowialskiego, czyli Sultana Tambambuktuban*, *Zemstę za mur graniczny*, *Dożywocie*¹¹¹. Rok później, 8 VI 1862, na scenie teatru Makowskiego wystawił *Zrządność i przekorę*¹¹². Jak wynika z raptularza Krzezińskiego, była to ostatnia premiera fredrowska przed powstaniem styczniowym.

W kolejnym stuleciu, w 1942 r., Jan Lechoń napisał:

Fredro dopełnił wielki teatr polski nutą, która tak właściwa polskiemu charakterowi, z trudem odzywała się w czasie, gdy polska dusza wezwana została do swych najbardziej patetycznych przeznaczeń¹¹³.

¹⁰⁴ S. Kruk, *Życie teatralne w Lublinie (1782-1918)*, s. 36.

¹⁰⁵ K. Skibiński, *Pamiętnik aktora*, s. 117.

¹⁰⁶ S. Krzeziński, *Koleje życia*, s. 79.

¹⁰⁷ S. Kruk, *Życie teatralne w Lublinie (1782-1918)*, s. 39.

¹⁰⁸ S. Kruk, *Życie teatralne w Lublinie (1782-1918)*, s. 39, 40; por. E. Stoch, *Dzieje klasyki polskiej na scenach lubelskich*, s. 20-21.

¹⁰⁹ M. Inglot podaje, że w 1839 r. cenzor Paweł Kukolnik badał „lwowskie wydanie *Zemsty* z r. 1838, a w rok później cenzura oceniała pięciotomowe wydanie *Komedii*. W obu wypadkach wydano opinię całkowicie pozytywną”. Cenzor nie miał zastrzeżeń wówczas do tytułu sztuki. „To «niedopatrzanie» nadrobi w roku 1845 jego warszawski kolega, zaopatrując wybitną komedię w nowy, poszerzony tytuł: *Zemsta za mur graniczny*” (zob. M. Inglot, *Carska cenzura w latach 1831-1850*, s. 119).

¹¹⁰ K. Hoffman, *Luźne kartki do historii teatru w Lublinie*, „Gazeta Lubelska” 1885, nr 121-123.

¹¹¹ S. Krzeziński, *Koleje życia*, s. 406-409, 417.

¹¹² Tamże, s. 425.

¹¹³ J. Lechoń, *O polskiej literaturze dramatycznej*, [w:] *Cudowny świat teatru. Artykuły i recenzje 1916-1962*, zebrał i oprac. S. Kaszyński, Warszawa 1981, s. 145.

Należy wspomnieć także o obecności na scenie lubelskiej w połowie XIX w. utworów Józefa Korzeniowskiego. A. Tuszyńska zwracała uwagę, że w Warszawie „w latach 1844-46 odczuć się da pewne ożywienie w repertuarze rodzimym. Na scenę wszedł ulubiony autor tego okresu – Józef Korzeniowski. Prawie co roku wystawiano jego nową komedię. Aż 16 sztuk Korzeniowskiego miało premiery w Warszawie w latach 1842-1860”¹¹⁴. W Lublinie twórczość Korzeniowskiego przybliżył teatr krakowski Juliusza Pfeiffera, który w trakcie pierwszego pobytu (23 VIII – 7 IX 1845) wystawił *Żydów*. Dwa lata później Jan Ch. Okoński umieścił w repertuarze *Dymitra i Marię*. Zastosowano nowe dekoracje, chwalono garderobę dostosowaną do wieku oraz grę aktorską. Sztuka cieszyła się powodzeniem. Pod koniec 1852 r. zespół Karola Królikowskiego także sięgnął do twórczości Korzeniowskiego, a informacje na temat recepcji znajdujemy we wspomnieniach Krzesińskiego:

W Lublinie z początku powodzenie było bardzo mierne. [...] Dopiero gdyśmy uzyskali pozwolenie na wystawę wzbронionej komedii Korzeniowskiego *Wąsy i peruka*¹¹⁵, publiczność zbiegła się tłumnie i powtarzając ją z rzędu razy pięć, co nie było praktykowane w Lublinie, poparliśmy nasze interesy. Zjeżdżano się tłumnie z okolic. Naczelnik żandarmerii, obawiając się, by z tego nie wywiązała się jaka manifestacja, zatelegrafował do Warszawy i stamtąd przyszło rozporządzenie, by dalszych przedstawień tej sztuki wzbронiono¹¹⁶.

Diarysta akcentował, że *Wąsy i peruka* wystawione zostały okazale, stworzono „nowy złocony salon”. Dyrektor Królikowski znalazł środki na „całkiem nową polską i francuską garderobę”¹¹⁷.

Krzesiński, analizując repertuar sezonu 1852/53, stwierdził: „mieliśmy jedno świetne widowisko”. Słowa te odnoszą się do *Karpackich górali*, wystawionych wiosną 1853 r. z okazji przybycia autora do Lublina. Korzeniowski odwiedził Lublin w charakterze wizytatora szkół i według notatek Krzesińskiego chwalił realizację sceniczną („dodał zarazem, iż gdziekolwiek widział tę sztukę, nigdzie jej nie znalazł tak dokładnie odegranej jak tu”) oraz wyróżnił aktorów szczególnie za wykonanie roli Mandatariusza, Żyda karczmarza (Krzesiński) i Antosia (Królikowski)¹¹⁸.

¹¹⁴ A. Tuszyńska, *Gwiazdy i gwizdy*, s. 85.

¹¹⁵ *Wąsy i peruka*, kom. w 3 (2) a. J. Korzeniowskiego, prapremiera 30 IX 1852 Kraków, 19 XI 1852 Lwów, Warszawa, teatr w Filharmonii dopiero 28 VII 1906, z powodu zakazu cenzury.

¹¹⁶ S. Krzesiński, *Koleje życia*, s. 340.

¹¹⁷ Tamże, s. 341.

¹¹⁸ Tamże, s. 344.

S. Kruk podaje, że K. Nowiński przed swoją śmiercią¹¹⁹, w sezonie teatralnym 1856/57, wystawił 10 utworów J. Korzeniowskiego, w tym 7 komedii. Grano m.in. *Starego męża* (prapremiera lubelska), *Młodą wdowę*, *Okreżne*, *Okno na pierwszym piętrze*, *Qui pro quo* [*Jedna za drugą*], *Pierwej mama*, *Majstra i czeladnika*, *Doktora medycyny*, *Sąd przysięgłych i Karpackich górali*¹²⁰.

21 IV 1861 zespół Ratajowicza przypomniał lublinianom *Dymitra i Marię*, 6 i 13 X 1861 *Starego męża*. Wkrótce, 18 X 1861, „ogłoszono stan wojenny” i całkowicie zabroniono wszelkich widowisk¹²¹.

Możemy zastanawiać się, co decydowało o popularności tekstów J. Korzeniowskiego. Jednym z aspektów są role aktorskie immanentnie tkwiące w tych komediach. Alina Witkowska pisała:

Komediowy świat Korzeniowskiego wypełniają postaci i sytuacje uznawane w kulturze europejskiej za komiczne: mężowie zbyt starzy i mężowie zbyt młodzi, zalotne stare panny i naiwni starzy kawalerowie (*Stary mąż*, *Młoda wdowa*, *Młody mąż*, *Stary kawaler*), wreszcie typy ludzkie zdominowane przez jedną cechę czyniącą z nich śmieszącą innych dziwaczość [...]. Ten dobrze znany komizm sytuacyjny wspomagany bywa również wypróbowanym chwytom komedii w komedii, przebieranek, udawań, rozmyślnego grania innych ról [...]. Śmieszne postaci uwikłane w komiczne sytuacje bywają dodatkowo zabawnie charakterystyczne wskutek przyzwyczajień językowych, powiedzonek, często znaczących odkształceń polszczyzny. Ta ostatnia właściwość to domena Żydów i Polaków sfrancuziałych. Zabawa językowa stała się dla Korzeniowskiego także dydaktyką, stąd kaleczenie polszczyzny (Hrabia w *Żydach*, Szambelan w *Wąsach i peruce*) jest zarazem naganą i lekcją języka ojczystego¹²².

Dopełnieniem moich rozważań będzie odniesienie się do ikonograficznego zapisu z życia teatralnego Lublina z okresu międzypowstaniowego. Na wagę takich zabiegów wskazywał Andrzej Ryszkiewicz (1922-2005), publikując w 1958 reprodukcję oryginalnego obrazu Feliksa Pęczarskiego pt. *Efekt melodramy*¹²³ z 1835. Pisał:

¹¹⁹ K. Nowiński zmarł 22 IV 1857 w Lublinie.

¹²⁰ S. Kruk, *Życie teatralne w Lublinie (1782-1918)*, s. 58.

¹²¹ S. Krzesiński, *Koleje życia*, s. 418, 420.

¹²² A. Witkowska, *Literatura romantyzmu*, Warszawa 1987, s. 292.

¹²³ F. Pęczarski (1804-1862), niesłyszący artysta, uczeń i wykładowca w Instytucie Głuchoniemych w Warszawie, przedstawiciel nurtu zwanego mieszczańskim realizmem, satyra mieszczaństwa, zwany „polskim Hogarthem”. Stosowane środki wyrazu w sztuce: dosadna charakterystyka typów, wymowa satyryczna, karykaturalna deformacja twarzy, wyolbrzymienie. Prekursor naturalizmu w malarstwie polskim. W Lublinie zetknął się z generałową rosyjską, której namalował portret, a także sprzedał kilka obrazów. Tak jego płótna powędrowały do Rosji, a wśród nich prawdopodobnie także interesujący nas obraz – *Efekt melodramy*.

Niemal bez śladu ulotniła się atmosfera widowni, nie ma czym zilustrować tak licznych dykteryjek i barwnych opisów życia aktorów za sceną i poza teatrem [...]. Dlatego też należy opublikować każdy drobiażdżek, który rzuciłby snop światła poza rampę sceny, każdy obrazek, który wyprzedził reporterski rysunek z czasopism ilustrowanych¹²⁴.

Wspomniany obraz *Efekt melodramy*¹²⁵ to kompozycja pokazująca publiczność lubelską na galerii. Poprzez swoją tematykę nawiązuje do motywu *homo ridens*, jest jedną z wielu egzemplifikacji „śmiechu romantyków”. A. Ryszkiewicz, wówczas młody historyk sztuki, badacz i znawca malarstwa polskiego, w artykule *Zapiski ikonograficzne* (2). *Na widowni teatru lubelskiego* próbował dokonać konkretyzacji dzieła sztuki, zapoznał czytelników z owianą tajemnicą historią obrazu, z miejscami niedookreślonymi, jak przystało na poetykę romantyczną oraz dokonał analizy dzieła. Obraz ten o wymiarach 68x110 cm przechowywany był wówczas w muzeum w mieście Gorkij (Niżny Nowogród). Trafił tam w 1924 r. Wiadomo, że wcześniej stanowił własność hrabiostwa Szeremietewych z majątku Jurjino. Przywołajmy opis A. Ryszkiewicza: „obraz przedstawia właściwe studium fizjognomiczne: kilkanaście twarzy, nie tyle nawet zaznaczonych jakimś silnym przeżyciem, co powykrzywianych w karykaturalnych grymasach”. Badacz akcentuje to, iż postaci zgrupowane są ciasno, „ściśle spiętrzone, jakby na spłaszczonym, fragmentarycznym widoku amfiteatru”. Afisz teatralny, który czyta jeden z widzów, wsparty na parapecie, stanowi klucz dla odbiorcy. Widnieje na nim napis: „Za pozwoleniem zwierzchności. Teatr Polski. Dziś, we środę, dnia 2 Grudnia 1835 r. artyści dramatyczni pod dyrekcją T. A... [Tomasza Andrzeja Chełchowskiego]”. Otóż w sezonie zimowym 1835/36 Chełchowski grał właśnie w Lublinie. Jak już zaznaczono wcześniej, „najszabszą stroną działalności Chełchowskiego w tym czasie był repertuar. Wystawiał on głównie melodramaty (m.in. *Marnotrawca*, *Parawiedes*, *Wariatka*), dramaty (*Piętno hańby*, *Żona Fra Diavolo*), farsy (*Bracia niezgodni*)”¹²⁶. Którąś z tych sztuk mogły oglądać postaci z obrazu Pęczarskiego.

Stanisław Dąbrowski pisze:

Dyrekcje prowincjonalne posiadały także swój własny, bardzo mieszany, żelazny repertuar: komedie i sztuki Fredry oraz Korzeniowskiego jako pozycje szczytowe, wodewile, melodramaty dla niedzielnej publiczności i ogromną ilość jednoaktówek, odwiecznych, przeżywanych rokrocznie z fałszywymi tytułami, które

¹²⁴ A. Ryszkiewicz, *Zapiski ikonograficzne* (2). *Na widowni teatru lubelskiego*, „Pamiętnik Teatralny” 1958, z. 3-4, s. 473-475.

¹²⁵ Zob. reprint obrazu: A. Ryszkiewicz, *Zapiski ikonograficzne* (2), s. 475 oraz A. Tuszyńska, *Gwiazdy i gwizdy*, il. 1.

¹²⁶ S. Kruk, *Życie teatralne w Lublinie (1782-1918)*, s. 47.

ratowały sytuację w składanych spektaklach w razie nagłych zmian programu. Prowincja długie lata znosiła jeszcze „bomby”, sztuczdyła o tasiemcowych tytułach groźnie wyglądających z afiszy¹²⁷.

Badacz zwracał także uwagę, że publiczność na podstawie afiszy teatralnych „orientowała się przeważnie, czy można zaryzykować i kupić bilety, czy nie. Nazwisko znanego dyrektora, tak jak i skład zespołu, dawał pewną artystyczną gwarancję. Amant, bohaterka i pierwszy komik – filary kompanii – mieli często wyrobioną renomę i sympatię widowni [...]”¹²⁸.

S. Kruk spośród towarzystw dramatycznych, grających w Lublinie w różnych sezonach, za teatr romantyczny „na miarę sił i środków sceny lubelskiej” uznał działalność artystyczną Pawła Ratajewicza. Pisał: „Zarówno dobór repertuaru, w którym przeważały utwory typowe dla wzorca romantycznego (melodramaty, dramaty, opery), jak też inscenizacja, w której strona widowiskowa pełniła pierwszoplanową rolę, przemawiają na korzyść tej tezy”. W jego ocenie „pierwszą poważną manifestacją nowej konwencji teatralnej w Lublinie” była opera *Wolny strzelec* Webera, w realizacji K. Skibińskiego z 1827, a do historii z uwagi na swą nową formułę przeszły także opisywane wcześniej melodramaty: *Żoko, matka brazylijska* z udziałem Krześcińskiego (premiera 1829) oraz wystawa *Chłopa milionowego* F. Raimunda z 1830, pełna „zmian czarodziejskich”¹²⁹. Sam Krześciński z pozycji aktora i uczestnika życia teatralnego przyznał, że „najwystawniejszą dotąd była opera *Wolny strzelec* przez trupę krakowską przedstawiona”¹³⁰.

*

Prezentowany z okrucichów wspomnień repertuar odzwierciedla zainteresowania publiczności Lublina i Lubelszczyzny I połowy wieku XIX¹³¹. Dyrektorzy na życzenie spektatorów na scenie prezentowali takie gatunki, jak: krotochwile, komedie, wodewile i melodramaty, pantomimy czarodziejskie, „obrazy szaradowe” i różne adaptacje sceniczne oraz opery i komediooper. Na Nowy Rok sięgano po

¹²⁷ S. Dąbrowski, *Wstęp*, [do:] S. Krześciński, *Koleje życia czyli materiały do historii teatrów prowincjonalnych*, Warszawa 1857, s. 9-10.

¹²⁸ Tamże, s. 10.

¹²⁹ S. Kruk, *Życie teatralne w Lublinie (1782-1918)*, s. 65-66; S. Krześciński, *Koleje życia*, s. 89.

¹³⁰ S. Krześciński, *Koleje życia*, s. 90.

¹³¹ Zob. Materiały ikonograficzne. Modele zachowań publiczności 2. połowy XIX w. wychodzącej z teatru: a) po dramacie, b) po komedii, c) po operze, d) po balecie, [w:] J. Got, *Teatr i teatrologia*, Kraków 1994, s. 261.

obrazy mitologiczne „bardzo misternie ugrupowane z wielu bóstw”¹³². W latach 50. XIX w. wprowadzono spektakle bardziej widowiskowe ze sztucznymi ogniami. Ulubiony zwrot Krześcińskiego „zwabić publiczność” eksponuje, jak ważne było wówczas dla ludzi związanych z teatrem pozyskanie widzów.

Śmiech, który roznosił się po widowni, pełnił funkcję ludyczną, ale zapewne też stanowił remedium na rzeczywistość. Śmiechem także można było *dicere verum* oraz *castigare mores*.

Kończąc rozważania, chciałabym przywołać słowa Karola Hoffmana, historyka sceny lubelskiej, który w 1885 r. w swoim szkicu pisał:

Po roku 1863 nastaly czasy nieprzyjazne dla teatru i sceny, ... czasy, których historii rysować nie możemy i nie chcemy... Nie do komedii nam było, nie do dramatów. Najweselsza komedia lub operetka nie potrafiłaby wtedy wywołać uśmiechu na niczyje usta... Najciekawszy utwór sceniczny nie zwałby do teatru widzów, żyjących wówczas... w atmosferze trwożnego wyczekiwania, niepewnego a chmurnego jutra¹³³.

Bibliografia

- [b.a.], *Rady dla bywalców teatralnych*, „Gazeta Lubelska” 1899, nr 8, s. 2.
[Dmuszewski L.A., Żółkowski A.], *Dykcjonarzyk teatralny z dodatkiem pieśni z najnowszych oper dawanych na Teatrze Narodowym Warszawskim*, Poznań 1808.
Dziemidok B., *O komizmie*, il. Sz. Kobyliński, Warszawa 1967.
Estreicher K., *Teatra w Polsce*, t. II, Warszawa 1953.
Gołaszewska M., *Śmieszność i komizm*, Wrocław 1987.
Hoffman K., *Luźnie kartki do historii teatru w Lublinie*, „Gazeta Lubelska” 1885, nr 121-124.
Inglot M., *Carska cenzura w latach 1831-1850 wobec arcydzieł literatury polskiej*, „Ze Skarbca Kultury” 1965, z. 17, s. 100-134.
Józefczuk G., *Efekt melodramy*, „Gazeta Wyborcza” Lublin, 8 XI 2004.
Kowecka E., *W salonie i w kuchni*, Warszawa 1984.
Krasiński A., *Lublin literacki, muzyczny i dramatyczny*, cz. II, „Ruch Muzyczny” 1857, nr 22, s. 170-173.
Kruk S., *Życie teatralne w Lublinie (1782-1918)*, Lublin 1982.
Krześciński S., *Koleje życia, czyli materiały do historii teatrów prowincjonalnych*, oprac. S. Dąbrowski, Warszawa 1957.

¹³² S. Krześciński, *Koleje życia*, s. 85.

¹³³ K. Hoffman, *Luźnie kartki do historii teatru w Lublinie*.

- Lechoń J., *O polskiej literaturze dramatycznej*, [w:] J. Lechoń, *Cudowny świat teatru. Artykuły i recenzje 1916-1962*, zebrał i oprac. S. Kaszyński, Warszawa 1981.
- Lublin w dziejach i kulturze Polski*, red. T. Radzik, A.A. Witusik, Lublin 1997.
- Nowości warszawskie*, „Kurier Warszawski” 1827, nr 143, s. 590.
- Pietraszkiewicz O., [*List do Jana Czeczota z 13 grudnia 1821*], [w:] *Archiwum Filomatów*, cz. 1: *Korespondencja 1815-1823*, wyd. J. Czubek, t. 4, Kraków 1913, s. 87-89.
- Raszewski Z., *Krótką historia teatru polskiego*, Warszawa 1990.
- Ryszkiewicz A., *Zapiski ikonograficzne (2). Na widowni teatru lubelskiego*, „Pamiętnik Teatralny” 1958, z. 3-4, s. 473-475.
- Simon L., *Bibliografia dramatu polskiego, 1765-1964*, t. I, Warszawa 1972.
- Skibiński K., *Pamiętnik aktora*, [w:] *Wspomnienia aktorów 1800-1925*, oprac. S. Dąbrowski, R. Górski, t. I, Warszawa 1963, s. 13-173.
- Słownik biograficzny teatru polskiego 1765-1965*, red. Z. Raszewski, Warszawa 1973.
- Stoch E., *Dzieje klasyki polskiej na scenach lubelskich w latach 1864-1997*, Lublin 2012.
- Stoch E., *Literatura i teatr pod presją cenzury w pierwszej połowie XIX wieku – na przykładzie życia kulturalnego Lublina*, „Napis”, tom poświęcony literaturze okolicznościowej i użytkowej: *Umysły zniewolone. Literatura pod presją*, seria XV 2009, s. 141-158.
- Stoch E., *Teatr na tle obrazu wielokulturowego miasta. Retrospekcje z Lublina i Lubelszczyzny w świetle piśmiennictwa z XIX i 1. poł. XX w.*, [w:] *Rzeczpospolita domów. IV Dom miejski*, red. K. Krawiec-Złotkowska, Słupsk 2015 [w druku].
- Śladkowski W., *Lublin powstańczy*, [w:] *Lublin w dziejach i kulturze Polski*, Lublin 1997, s. 191-192.
- Tuszyńska A., *Gwiazdy i gwizdy. Z dziejów publiczności teatralnej 1765-1939*, Lublin 2002.
- Witkowska A., *Literatura romantyzmu*, Warszawa 1987.
- Z Lublina*, „Kurier Warszawski” 1827, nr 27, s. 438.
- Z przeszłości kulturalnej Lubelszczyzny*, oprac. A. Aleksandrowicz [i in.], Lublin 1978.

Józef Mirski – literat, teatrolog, pedagog zapoznany i odkrywany na nowo

Truizmem jest dzisiaj mówić, że czasy współczesne to czasy natłoku informacji, bombardowania człowieka przez wiadomości płynące rwącym nurtem przekazu medialnego. To fakt, z którym trzeba sobie radzić na rynku pracy, w sferze administracyjnej, w życiu kulturalnym, a nawet w codziennych relacjach rodzinnych i towarzyskich. To fakt, z którego płyną również znaczące ułatwienia w organizowaniu sobie przez człowieka czasu i przestrzeni, a w nich relacji z innymi ludźmi. Dla nauk humanistycznych to również poważne wyzwanie, by nowe informacje nie przytłumiły ich cennych zdobyczy z przeszłości, mających walory żywych odniesień do czasów współczesnych. Z wyzwania tego płynie zadanie dla współczesnych humanistów: by tworząc nowe treści, nie tracili wrażliwości na to, co już wcześniej wypowiedzieli inni o dziedzinie ich poznania, szukając także tam (w przeszłości) życiodajnych impulsów dla „tu i teraz”, nie skazując tego, co minione, ale wartościowe dla człowieka teraźniejszego, na zatracenie i niepamięć.

Pożądane zatem w każdym czasie, ze względu na złożoność ludzkiej egzystencji, jej możliwości i potrzeb, staje się szukanie w twórczości tych, co odeszli, mądrości wspierającej istnienie i działanie tych, którym przyszło zmagać się z rzeczywistością dzisiaj. Niepowetowaną stratą zdaje się natomiast zapomnienie czy niedocenywanie czyjśgo dzieła życia, zaniechanie jego analiz z myślą o możliwych aplikacjach do realiów współczesności.

Jedną z takich postaci, której dorobek wart jest poważnego trudu analitycznego, jest Józef Mirski. W tytule rozważań zaakcentowano nie tyle fakt zapomnienia tej osoby (choć i on ma miejsce), ile jej „zapoznanie”, czyli – zgodnie z dawniejszym znaczeniem tego terminu, niefunkcjonującym w dzisiejszej mowie potocznej – niedocenywanie dzieła jego życia. „Zapoznawać” to tyle co „nie doceniać

wartości czegoś¹. Taką niedocenioną wciąż – w aspekcie wartości swojej bogatej i zróżnicowanej twórczości – jest osoba Józefa Mirskiego, literata, teatrologa i pedagoga. Można byłoby jeszcze dodać: nauczyciela i urzędnika państwowego, ale te dwie ostatnie role życiowe łączą się integralnie u bohatera tych rozważań z jego zadaniami pedagogicznymi. Te dwie pierwsze, wymienione w tytule jako pierwsze, w dużej mierze też, ale ze względu na ich wyrazisty i zachowany w znaczącej części ślad materialny (w postaci publikacji), zostały tutaj wyodrębnione. Zapoznanie sylwetki Mirskiego powoli jest jednak niwelowane przez (jeszcze wprawdzie nie-liczne) prace współczesnych reprezentantów dziedzin, które on sam uprawiał.

Kim zatem był Józef Mirski? To niezwykle wszechstronny humanista i człowiek czynu. Dla autorki tych rozważań przede wszystkim był polskim pedeutologiem, pomysłodawcą wyodrębnienia tak nazwanej subdyscypliny pedagogicznej, która ma podejmować badania nad zawodem nauczyciela („pedeutologia” znaczy dosłownie „nauka o nauczycielu”). O tym będzie jeszcze mowa w dalszej części niniejszego tekstu. Do wątku tego prowadzi bowiem konsekwentna analiza biografii, a z niej zdaje się najpierw wyłaniać literacka i teatrologiczna identyfikacja tej postaci.

Taką też znajdujemy w tytule niepublikowanej pracy doktorskiej s. Marioli Kłós: *Józef Mirski – zapomniany literat i teatrolog*². Autorka rozprawy zajęła się postacią Mirskiego, zainspirowana między innymi gorącą zachętą nieżyjącego już profesora KUL-u, literaturoznawcy, Mariana Lewki (ks. dr hab. Marian Lewko – salezjanin). Chcąc przybliżyć rangę bohatera swojej rozprawy doktorskiej, M. Kłós napisała:

Jest to rzecz o człowieku, po którym Biblioteka Narodowa w Warszawie przechowuje ponad 500 stron korespondencji od najwybitniejszych polskich pisarzy, literatów, wydawców, aktorów, reżyserów, pedagogów, filozofów, słowem od przedwojennej śmietanki towarzyskiej i naukowej, a o którym dzisiejsza czołówka kulturalna mówi krótko: „Nie znam”. Największe biblioteki akademickie w Polsce przechowują około trzydziestu jego pozycji książkowych – tekstów poetyckich, prozatorskich, dramatycznych, rozpraw naukowych z zakresu teatralologii i pedagogiki, także tłumaczeń z literatury światowej i dzieł dotyczących wychowania oraz wiele artykułów w prasie międzywojennej³.

Mariola Kłós dokonała mrówczej pracy archiwistycznej oraz śledczej (zwłaszcza jeśli chodzi o odtworzenie okoliczności śmierci Mirskiego), aby zrekonstru-

¹ Za: <http://portalwiedzy.onet.pl/141648,,,zapoznany,haslo.html> (dostęp: 30.10.2014).

² M. Kłós FMA, *Józef Mirski – zapomniany literat i teatrolog*, KUL, Lublin 2004 (rozprawa doktorska).

³ Tamże, s. 5.

ować przebieg życia i zinterpretować działalność zapomnianego twórcy, a także by – choćby przez publikację jego korespondencji z przyjacielem Janem Parandowskim⁴ – przybliżyć tę postać współczesnym. Szkoda, że drukiem nie ukazała się, po odpowiednim przygotowaniu, sama rozprawa doktorska autorki, która dla prezentowanych tu rozważań stała się cennym źródłem informacji, zwłaszcza biograficznych oraz porządkujących chronologię działalności Mirskiego.

1. KRÓTKI RYS BIOGRAFICZNY

Józef Mirski urodził się 25 listopada 1882 roku we Lwowie w żydowskiej rodzinie Kretzów. Przy obrzezaniu otrzymał właśnie imię Józef. Był drugim (po starszej o 12 lat Racheli) dzieckiem Hermana (noszącego wcześniej hebrajskie imiona: Gedalia Hersz) oraz Debory Beli (Dwory Bajły, w późniejszej dokumentacji urzędniczej figurującej również jako Dorota) z domu Pik. Ojciec był urzędnikiem państwowym. Swojej pracy nie mógłby wykonywać jako ortodoksyjny Żyd – był „cesarsko-królewskim ajentem”, czyli agentem policji. Rodzice Józefa należeli do zasymilowanych Żydów. Herman raczej nie posiadał majątku ziemskiego i wynajmował dom, w którym urodził się jego syn. We Lwowie ród Kretzów był licznie reprezentowany i tworzyło go wiele rodzin. Do najbardziej znanych jego przedstawicieli obok Józefa należał Leopold Kretz⁵, ceniony we Francji rzeźbiarz, rysownik i malarz, zmarły w 1990 roku w wieku 83 lat⁶.

W 1901 roku Józef ukończył z bardzo dobrymi notami IV Gimnazjum im. Jana Długosza we Lwowie i rozpoczął w rodzinnym mieście studia na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu im. Jana Kazimierza. W tym czasie stworzył swoje pierwsze większe dzieła literackie, przechowywane po dzień dzisiejszy w rękopisach w Bibliotece Narodowej. Są to dramat *Szatan* oraz dwa poematy *Ostatnie chwile skazańca* i *Pean*. W 1904 roku wydał drukiem pierwszy tomik poezji *Tajemnice*. Rok wydania tej publikacji to jednocześnie data kontynuacji, czy raczej dopełnienia, studiów filozoficznych na Uniwersytecie Wiedeńskim. Po ich ukończeniu w 1905 roku Mirski otrzymał pracę jako nauczyciel gimnazjalny w Stanisławowie (do 1927 roku pracował w wielu szkołach średnich: w Krośnie, Złoczowie, Drohobyczu i we Lwowie). Wykonując obowiązki nauczycielskie (o czym jeszcze będzie

⁴ M. Kłos FMA, *Listy Jana Parandowskiego do Józefa Mirskiego z lat 1922-1930*, „Roczniki Humanistyczne” 52 (2004), z. 1, s. 285-315.

⁵ M. Kłos FMA, *Józef Mirski – zapomniany literat i teatrolog*, s. 13-16.

⁶ http://fr.wikipedia.org/wiki/L%C3%A9opold_Kretz (dostęp: 11.11.2014).

mowa), nie zrezygnował ze swoich pozostałych pasji. Nadal publikował (w 1906 roku wydaje *Baśnie i bajki*, stanowiące „zbiór małych form prozatorskich”). Kontynuuje rozpoczętą na studiach pracę badawczą. Wchodząc w krąg uczniów prof. Kazimierza Twardowskiego, uwieńczył swoje poszukiwania naukowe zdobytym w 1908 roku tytułem doktora⁷.

Nieco wcześniej, w 1906 roku, żeni się z Marią Knopf, córką zasymilowanych Żydów o korzeniach kupieckich. Maria jest zdolną pianistką, zbierającą pochlebne recenzje z zagranicznych wojaży artystycznych. Wydaje również publikacje na temat wybitnych twórców muzyki (głównie Chopina). Razem z mężem opracowuje album poświęcony wybitnej pianistce Marii Szymanowskiej (*Maria Szymanowska 1789-1831. Album. Materiały biograficzne, sztambuchy, wybór kompozycji*). Praca ukazała się już po wojnie, po dodatkowym opracowaniu „wyboru kompozycji” przez J. Hoffmana, w 1953 roku w Krakowie). Maria i Józef podejmują decyzję o przyjęciu nowego nazwiska: Mirscy (pod pseudonimem „Mirski” Józef już wcześniej publikował swoje teksty). Zwracając się do urzędu z prośbą o taką zmianę, Józef pisze: „jest dla mnie rzeczą ze stanowiska narodowego wysoce doniosłą, by nazwisko o brzmieniu niemieckim zamienić na polskie”⁸. Małżonkowie dostają zgodę na zmianę nazwiska w 1919 roku. Dwa lata później przyjmują chrzest w Kościele rzymskokatolickim⁹. Mirscy nie mają własnych dzieci, ale wiele wskazuje na to, że opiekowali się najmłodszą siostrą Marii¹⁰.

We wrześniu 1918 roku Mirscy wracają do Lwowa, a Józef podejmuje pracę w II Szkole Realnej. W 1920 roku wielu uczniów szkoły wstąpiło ochotniczo wraz z licznymi nauczycielami do wojska, aby bronić Polski przed bolszewickim najeźdźcą. Pośród bohaterskich Orłąt Lwowskich znaleźli się również uczniowie Mirskiego. On sam – prawdopodobnie z powodu słabego zdrowia – nie zasilił szeregów Armii Polskiej¹¹, ale dał wyraz swojej solidarności z walczącymi w przejmującej twórczości poetyckiej. Po półrocznym urlopie, podjętym w celach naukowych w 1921 roku, Mirski nie wrócił już do Szkoły Realnej (przemianowanej właśnie w tym roku na XI Gimnazjum im. Jana i Andrzeja Śniadeckich), natomiast uczył w kilku innych lwowskich szkołach: w X Państwowym Gimnazjum, w Państwowym Gimnazjum Żeńskim im. Królowej Jadwigi, w I Państwowym Studium Pedagogicznym oraz w IV Państwowym Gimnazjum im. Jana Długosza¹². W Studium Pedagogicznym Mirski wszedł osobiście w praktykę przygotowania

⁷ M. Kłos FMA, *Józef Mirski – zapomniany literat i teatrolog*, s. 16-20.

⁸ Za: tamże, s. 30.

⁹ Tamże, s. 19, 33.

¹⁰ Tamże, s. 19 (przypis 35).

¹¹ Tamże, s. 39-40.

¹² Tamże, s. 41.

przyszłych nauczycieli seminariów nauczycielskich do nauczania przedmiotów pedagogicznych. Dziedzina kształcenia nauczycieli stała mu się potem szczególnie bliska z powodu podjętej pracy administracyjnej, ale również z racji opracowanej przez siebie koncepcji pedeutologii – nauki o nauczycielu. Warto tu wspomnieć, że w szkole tej w tym samym czasie był również nauczycielem wybitny filozof Roman Ingarden¹³.

Od 1927 roku Mirski zaczyna pracować w Ministerstwie Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego i wyprowadza się ze Lwowa. Wiele wskazuje na to, że pracuje również w IV Gimnazjum Państwowym im. Władysława IV, z której otrzymał ofertę zatrudnienia¹⁴. Rozpoczyna się warszawski okres jego działalności i twórczości, w tym twórczości naukowej, w której Mirski jawi się wyraziście jako pedagog (aczkolwiek pierwszą poważniejszą rozprawę pedagogiczną – *Psychologia i patologia włóczęgi w wielu dziecięcym* – wydał jeszcze w 1914 roku we Lwowie). Jest równocześnie zaangażowany przez ministerstwo jako doradca w różnych komisjach resortowych: do spraw wychowania, „dla oceny podręczników i filmów szkolnych” (tu warto wspomnieć, że sam wygrał ogłoszony w Niemczech konkurs na najlepszy scenariusz filmu biograficznego o Goethem), w latach 1935-1939 jest „referentem do spraw filmowych i radiowych”. Jednocześnie jest organizatorem kursów pedagogicznych dla kadry kierowniczej szkolnictwa i nauczycieli. Z tej racji nawiązuje kontakt z wybitnymi postaciami polskiej humanistyki (nie tylko pedagogiki), zapraszając te osoby na odczyty i wykłady. Są wśród nich między innymi: Florian Znaniecki, Mieczysław Kreutz, Jan Stanisław Bystron, Stefan Szuman, Stefan Baley, Albert Dryjski, Zygmunt Mysłakowski, Kazimierz Sośnicki¹⁵.

Aż trudno pojąć, że jeden człowiek był w stanie tworzyć na tyłu polach. Ceną za taką aktywność było zapewne, ujawnione w listach do Jana Parandowskiego, znerwicowanie, skłonność do nastrojów, duża wrażliwość¹⁶. Uczestnicy przedsięwzięć, które organizował Mirski, mogli tego nie dostrzegać. Zachowały się listy takich osób pełne uznania i wdzięczności. Jeden z nich, ks. M. Zaleski, pisał do Mirskiego:

[...] Kiedy w wolnej chwili myślami wracam do Warszawy i chodzę po korytarzach i salach naszego kursu, to widzę tam pogodną, dla nas przychylną, zarazem uczynną postać JW Pana Doktora, a z nią ten nastrój jasny, ciepły i przyjacielski, jaki na kursie panował. Te miłe wspomnienia, są dla mnie dobrem osobistym,

¹³ Tamże, s. 41.

¹⁴ Tamże, s. 8-9, 47.

¹⁵ Tamże, s. 49-53.

¹⁶ Tamże, s. 48.

jakie wywiozłem z Warszawy, są też bodźcem do pracy wytrwałej, entuzjastycznej ku realizowaniu nowych myśli wychowawczych na terenie brzeżańskim¹⁷.

To pasmo twórczej pracy Mirskiego w wolnej Polsce przerywa wybuch drugiej wojny światowej. Z tego czasu, co oczywiste, zachowało się najmniej wzmianek o losach Mirskich. Józef, jak podaje *Polski słownik biograficzny*, był zagrożony z powodu swojego żydowskiego pochodzenia, zaangażował się w tajne nauczanie¹⁸. Udało mu się przeżyć ponad trzy lata okrutnej okupacji niemieckiej. Na początku 1943 roku hitlerowcy nasilili prześladowania ludności cywilnej w stolicy. Rozpoczęli na niespotykaną skalę tzw. łapanki. W takim klimacie dopełniały się ostatnie dni życia Mirskiego w Warszawie¹⁹.

Informacje o jego śmierci, umieszczane w różnych źródłach, nie są zgodne. Tuż po wojnie (choć także w jednym z opracowań późniejszych²⁰) pojawia się wzmianka o rozstrzelaniu Mirskiego (u niektórych wskazująca na Warszawę²¹ jako na miejsce egzekucji, u innych na Majdanek²²). W pedagogicznych źródłach również nie ma jednoznaczności. Ignacy Szaniawski napisał w 1947 roku o Mirskim, że „zadenuncjowany na ulicy Warszawy, w 1943 roku, wpadł w ręce gestapo”²³. Danuta Drynda z kolei podaje, że został osadzony na Pawiaku 25 kwietnia 1943 roku (co wydaje się w świetle innych źródeł datą zbyt późną), „a następnie wywieziony do Majdanek i tam rozstrzelany”²⁴.

Przeprowadzone przez s. Mariolę Kłos szczegółowe „śledztwo” potwierdza wersję wskazującą na Majdanek jako miejsce śmierci Mirskiego. Śmierć ta mogła jednak nastąpić nie przez rozstrzelanie, ale przez męczeństwo w komorze gazowej²⁵. Wiele przesłanek wskazuje na to, że Mirski był pojmany już w którejś ze styczniowych łapanek²⁶ lub aresztowany na ulicy wraz ze swoją szwagierką²⁷. Ofiary obław były osadzane na Pawiaku. Było ich bardzo dużo – tysiące. W pierwszym kwartale 1943 Niemcy wysłali z Pawiaka na Majdanek ok. 2200 mężczyzn i ok.

¹⁷ Za: tamże, s. 54.

¹⁸ K. Lewicki, *Mirski Józef*, [w:] *Polski słownik biograficzny*, red. E. Rostworowski, t. XXI, Warszawa 1976, s. 349.

¹⁹ M. Kłos FMA, *Józef Mirski – zapomniany literat i teatrolog*, s. 56-58.

²⁰ K. Lewicki, *Mirski Józef*, s. 349.

²¹ B. Olszewski, *Lista strat kultury polskiej (1. IX. 1939 – 1. III. 1946)*, Warszawa 1947, s. 129; M. Walczak, *Działalność oświatowa i martyrologia nauczycielstwa polskiego pod okupacją hitlerowską 1939-1945*, Wrocław-Warszawa-Kraków 1987, s. 454.

²² K. Lewicki, *Mirski Józef*, s. 349.

²³ I. Szaniawski, *Straty wśród pedagogów polskich*, „Nowa Szkoła” 1947, nr 12, s. 54.

²⁴ D. Drynda, *Kretz-Mirski Józef*, [w:] *Słownik pedagogów polskich*, red. W. Bobrowska-Nowak, D. Drynda, Katowice 1998, s. 104.

²⁵ M. Kłos FMA, *Józef Mirski – zapomniany literat i teatrolog*, s. 7, 56-59.

²⁶ Tamże, s. 59.

²⁷ K. Lewicki, *Mirski Józef*, s. 349.

700 kobiet. Na listach rekonstruujących skład tych transportów można znaleźć notę „Mirski (dr)” (bez podania imienia). Znajdziemy ją między innymi w publikacji Andrzeja Janiszka, opracowanej w Sekcji Historycznej Klubu b. Więźniów Politycznych Majdanka²⁸. Samo nazwisko Mirski odnajdziemy również na *Liście imiennej* więźniów Pawiaka w latach 1939-1944, zawierającej adnotacje o dalszych losach uwięzionych. Przy nazwisku Mirski podana jest informacja, że został wywieziony na Majdanek dnia 25 marca 1943 roku²⁹. W Państwowym Muzeum na Majdanku brakuje danych o Mirskim. Nie wszyscy więźniowie zostali wpisani na listy ewidencyjne.

Mariola Kłos próbuje odtworzyć okoliczności śmierci Mirskiego:

Żyjący do dziś więźniowie Majdanka twierdzą, że był wśród nich jakiś doktor Mirski, ale skoro nie zapamiętano nawet jego imienia, najprawdopodobniej krótko był wśród więźniów Pawiaka i zginął w pierwszych dniach obozowego reżimu. Miał 61 lat i nigdy nie odznaczał się mocnym zdrowiem, nie wytrzymał więc długo obozowych warunków. Mógł też w czasie selekcji zostać rozpoznany jako Żyd i oddzielony od grupy Polaków. Podzielił wtedy los tysięcy Żydów w obozie, których droga wiodła wprost do komór gazowych³⁰.

Żona Mirskiego przeżyła okupację. W 1947 roku zwróciła się do władz urzędowych z prośbą o uznanie męża za zmarłego. Otrzymała takie zaświadczenie, w którym wskazano jako orientacyjną datę śmierci dzień 31 maja 1943 roku, nie podano miejsca zgonu, gdyż w takich dokumentach nie czyni się tego. Maria Mirska zmarła w 1959 roku w wieku 73 lat. Bogate zbiory pism męża i swoich własnych przekazała Bibliotece Narodowej³¹.

2. GŁÓWNE NURTY TWÓRCZOŚCI JÓZEFA MIRSKIEGO

Od lat studenckich można w twórczości Mirskiego wyróżnić kilka zasadniczych nurtów jego zainteresowań: własna twórczość literacka w zakresie poezji, dramatu i prozy, twórczość filozoficzna, teatrologia, pedagogika, działalność

²⁸ Za: W. Bartoszewski, *Warszawski pierścień śmierci 1939-1944. Terror hitlerowski w okupowanej stolicy*, Warszawa 2008, s. 244.

²⁹ *Więźniowie Pawiaka. Lata 1939-1944. Lista imienna*, WWW.stankiewicz.com/pawiak/nazm4.htm (dostęp: 31.07.2013).

³⁰ M. Kłos FMA, *Józef Mirski – zapomniany literat i teatrolog*, s. 58.

³¹ Tamże, s. 19.

translatorska. W każdym z nich zapisał się w sposób dostrzegalny i wyraźny dla współczesnych sobie twórców. W każdym, może najmniej w przypadku filozofii, odkrywany i przypomniany bywa także dzisiaj. Jako literat od czasów wczesnej młodości poddawał swoje prace pod osąd współczesnej sobie krytyki. W klimacie uprawianej poezji bliski był Kasprowiczowi i Staffowi³². Za debiutancki tomik poezji pod tytułem *Tajemnice* otrzymał w „Myśli Polskiej” bardzo pochlebną recenzję, w której obok zdecydowanej krytyki pojawiają się słowa pochwalne:

Wrażenie [...] wcale głębokie, pełne wewnętrzznego znaczenia i siły, spotęgowane czasem wprost doskonałymi wyrażeniami w utworach o bogatych kształtach, pięknym obrazowaniu poetyckim, pisanych z prawdziwym talentem, uczuciem i szczerym natchnieniem, a miejscami z jakąś dziwną pieczołowitością i ukochaniem. Takie na przykład wiersze, jak *Ogród*, *Pieśń pszczela*, *Sny*, *Ślepiec*, *Z mroków*, *Na czatach*, *Eros*, pewne miejsca w *Snach dziewiczych* itd., a przede wszystkim skończenie piękne *Z duszy chłopskiej*, w którym słychać muzykę, szum lasu, czuć całą boleść i rozpacz chłopca ginącego z głodu na sznurze przy jękach dzwonów i zawrotnych tonach muzyki weselnej, prawie że nowe pod względem ekspresji i odczucia [...] pozwalają spodziewać się w przyszłości po p. Mirskim rzeczy już skończonych; talent bowiem jest i to wcale niepośledni³³.

W zbiorze *Tajemnice* – jak sugeruje sam tytuł – stawiane kwestie nie znajdują wyraźnych rozwiązań, pozostają w sferze niedopowiedzeń³⁴. Bardziej pedagogiczne inklinacje Mirskiego można odnaleźć w zbiorze *Baśnie i bajki*, wydanym w 1906 roku we Lwowie. Publikacja zawierała zarówno utwory prozatorskie, jak i pisane wierszem. Autor, posługując się w nich konwencją baśniowo-bajkowo-balladową, poruszał ważne społecznie kwestie moralne: miłości i zazdrości, potrzeby zmagania się z godnym siebie przeciwnikiem, prawdy i kłamstwa w relacjach międzyludzkich, potrzeby szacunku dla drugiego człowieka, jego uczuć i postaw, troski o najślabszych i najmniejszych. W utworze *Orlica* „udało się Mirskiemu [...] przemycić przed cenzurą treści patriotyczne, które dla współczesnego mu odbiorcy były bardzo czytelne”. Tytułowa orlica zdaje się uosabiać naród polski, który mimo przeciwności, przegranych na polach boju, zachowuje swoją siłę i wytrwałość, dalej podejmując walkę o wyrwanie się z kajdan niewoli³⁵. Choć utwory zawarte w *Bajkach i baśniach* wyraźnie zmierzają do konkretnego przesłania etycznego, dalekie są jednak od natrętnego moralizatorstwa. Nie od razu jednak otrzymały

³² Tamże, s. 60.

³³ Za: tamże, s. 70.

³⁴ Tamże, s. 90.

³⁵ Tamże, s. 97-107.

pochlebną recenzję wydawcy, w związku z czym Mirski prosił o opinię na ich temat między innymi Jana Kasprówicza. W niedługim czasie potem zostały wydane.

Ostatnią poetycką publikacją Mirskiego był zbiór *De profundis*. Po jej wydaniu w 1924 roku w „Przeglądzie Warszawskim” recenzent podpisany inicjałami K. W. Z. dość ostro obszedł się z całą twórczością poetycką Mirskiego, zarzucając jej nieoryginalność oraz pewną sztuczność, choć jednocześnie przyznając, iż w twórczości tej można znaleźć utwory „dobrze zrobione” i „dobrze skomponowane”, a także – „ze względu na temat”³⁶ – wiersze ważne dla polskiego czytelnika. Takimi są utwory poświęcone walkom o niepodległość, zwłaszcza we Lwowie. Mirski zebrał bowiem w *De profundis* wiersze odnoszące się do wydarzeń historycznych z lat 1915-1919³⁷. Szczególnie przejmujący jest wśród nich wiersz *Dzieci* poświęcony Lwowskiemu Orłętom:

O białowłose, jasnookie dzieci,
tak jeszcze wczora rozbawione żywo
barwnymi szkiełki, szabelką, co świeci,
książeczką z drewna i książeczką tkliwą!

Jakiż czar możny przemienił was w męże
pod jedną noc, że matek obiecawszy,
każdy z was chwycił śmiertelne orężę,
jak rycerz mężny, bohater – najkrwawszy?

Nie znajdziesz na to odpowiedzi w księdze,
lecz spytaj samych, a wnet każdy wyzna
prawdę o owej nadludzkiej potędze,
której na imię: „Naród i Ojczyzna”³⁸.

Obok wierszy w literackim dorobku Mirskiego znajdują się jeszcze inne utwory: poematy, dramaty. Treści w nich poruszane świadczą o dużej wrażliwości społecznej i moralnej autora. Nie wszystkie zachowały się po dzień dzisiejszy. Wypowiedzi krytyków na ich temat nie zawsze są przychyłne. Zapewne pod ich wpływem oraz kierując się własnym krytycyzmem, a pewnie też za sprawą nowych obowiązków zawodowych podjętych w Ministerstwie Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, Mirski porzucił wielkie ambicje literackie. Jeśli wracał do pisarstwa, czynił to zazwyczaj z myślą odniesienia go do konkretnej pracy oświatowo-wychowawczej w II Rzeczypospolitej. Robił to w dobrym stylu. Jego komedia *Mundur swatem*, wydana w 1937 roku w Bibliotece Teatrów

³⁶ Tamże, s. 107.

³⁷ Tamże, s. 107-108, 117.

³⁸ Za: tamże, s. 119.

Amatorskich, zyskała uznanie nie tylko współczesnych, ale również powojennych wydawców. Ukazywała się przez trzy kolejne lata, od 1946 roku. Wydawca zaliczył ją do „najweselszych i największym cieszących się powodzeniem komedii i fars”³⁹.

Światowy oraz polski dramat i teatr, a także szerzej: kultura jako obszar ludzkiego działania, to wielka pasja życiowa Mirskiego. W tym zakresie ma on „na swoim koncie sześć mniej lub bardziej obszernych książek związanych z teatrologią i polską kulturą muzyczną, trzy duże szkice teatrologiczne w pozycjach książkowych oraz kilkanaście [...] artykułów [...]”⁴⁰. Szczególne miejsce w twórczości Mirskiego zajmowały studia nad polskimi wieszczami narodowymi, teatrem modernistycznym oraz twórczością teatralną Stanisława Wyspiańskiego. Ukoronowaniem tych ostatnich była wydana w 1921 roku we Lwowie rozprawa *Mistyka Wyspiańskiego*⁴¹. Kwintesencję poglądów Mirskiego na zagadnienie teatru w ogóle znajdziemy w zbiorze artykułów *Dusza teatru* (wydanym w 1939 roku). Tytuł oddaje główną tezę Mirskiego, iż to, co ma miejsce w teatrze, dotyka (dotykać może) głębi życia człowieka – jego duszy. Wiedza o teatrze wymaga zatem – zdaniem Mirskiego – wnikliwej analizy psychologicznej talentu aktorskiego, jego przejawów i siły oddziaływania na widza⁴². Obecność tego ostatniego to fundamentalny warunek kreowania rzeczywistości teatralnej, jej dynamiki. Mirski pisał:

Teatr nie jest sztuką statyczną, nie jest jakimś tworem stałym, lecz dynamicznym, dającym się w czasie procesem powstającym z zespołu wymienionych dwóch czynników, a mianowicie gry aktora i odbiorczej roli widza. Samo fizyczne istnienie obu tych czynników jest tylko warunkiem, właściwy zaś żywy teatr rodzi się dopiero wskutek wytworzenia się pewnego specyficznego między nimi s t o s u n k u [podkr. E. U.], który powstaje wówczas, gdy aktor gra i grą swoją, a więc systemem słów, ruchów, mimiki oddziaływa na widza, widz zaś znowu w pewien swoisty sposób oddziaływa na aktora⁴³.

W swoich teatrologicznych rozważaniach Mirski zwracał uwagę na rozchodzenie się teatru i dramatu, tendencji do usamodzielnienia się jednego i drugiego z tych fenomenów. Nie był jednak zwolennikiem tego zjawiska, wykazując pułapki krystalizowania się „czystego teatru” oraz „czystego dramatu”, choć w 1914 roku wyraźnie optował za autonomią tego ostatniego. Poglądy jego ewoluowały ku wizji integralności dramatu i teatru⁴⁴. Z jednej strony bowiem, jak pisał w 1926 roku

³⁹ Tamże, s. 122.

⁴⁰ Tamże, s. 155.

⁴¹ Tamże, s. 20.

⁴² Por. E. Udalska, *Teatrologia w Polsce w latach 1918-1939*, Warszawa 1977, s. 246-247.

⁴³ Za: tamże, s. 246.

⁴⁴ Za: M. Kłos FMA, *Józef Mirski – zapomniany literat i teatrolog*, s. 159.

w „Życiu Teatru” w artykule *Teatralizacja teatru*, „dramat nie jest samowystarczającym utworem słownym, lecz niejako – przekazem na wartości inne, pozasłowne, które realizują się dopiero poprzez aktora; dramat to tekst, który nabiera pełnego życia dopiero wtedy, gdy odegra go aktor”⁴⁵. Nie dowodzi to wyższości teatru nad dramatem, ponieważ „im bardziej teatr zaniedbuje dramat, tym bardziej sam się również wyradza i wypacza, zmieniając się w czcze efekciarstwo”⁴⁶. To ostatnie twierdzenie w zdumiewająco aktualny sposób uderza również we współczesny teatr, w którym przesłanie autora dramatu znika niekiedy zupełnie, ginąc pod zaproponowanym przez twórców spektakli teatralnych sposobem wyrażenia ich wizji, niemających wiele (albo nic) wspólnego z wrażliwością dramatopisarza.

Na pograniczu dwóch wielkich pasji Mirskiego – teatrologii i pedagogiki – lokuje się jego rozprawa *O teatr młodzieży i dla młodzieży*, zamieszczona w 1924 roku w „Przeglądzie Pedagogicznym”. Autor ukazuje w niej znaczenie wychowawcze „samorodnego teatru dzieci” oraz teatru szkolnego. O tym pierwszym pisze:

Ten teren twórczości dramatycznej dziecka posiada bardzo duże znaczenie wychowawcze: przez nie bowiem nabiera dziecko dopiero owej niezbędnej w późniejszym życiu zdolności do sympatycznego i estetycznego rozumienia, odczuwania, poznawania w sobie duchowych stanów innych istot żyjących, a nawet ożywania istot nie żyjących, zdolności, która jak wiadomo, jest źródłem wszelkich uczuć estetycznych i etycznych⁴⁷.

Mirski trafnie wskazuje na istotną różnicę pomiędzy teatrem tworzonym przez dziecko a tym, który jest dziełem dorosłych. Podczas gdy dorosły gra dla innych, dzieci pierwotnie robią to dla samych siebie, tworząc fenomen, który można by określić „dramatoteatrem”. Zadaniem każdego wychowawcy – czy to rodzica, czy nauczyciela – jest „dać upust” temu dziecięcemu zamiłowaniu do teatru samorodnego⁴⁸:

[...] wychowanie organizujące naturalne popędy dziecka winno i ten popęd ująć w swe pieczołowite ręce. *Dać dzieciom teatr!* Zrazu ich własny teatrzyk dziecięcy, a zaraz potem ten teatrzyk, który dzięki swej naiwnej, groteskowej formie najlepiej odpowiada nie tylko wyobraźni ludu, lecz i dziecka, tj. *teatrzyk kukiełek*. Każda szkoła, zwłaszcza wiejska, oddalona od miasta, winna posiadać własną scenkę oraz szopkę z kukiełkami. [...]. Mówić by jeszcze można i należało o repertuarze, lecz niechże w tej dziecięcej *commedia dell'arte* dzieci same; co najwyżej z dyskretną pomocą starszych, będą również autorami i reżyserami.

⁴⁵ Za: tamże, s. 160.

⁴⁶ Za: tamże, s. 157.

⁴⁷ Za: tamże, s. 178.

⁴⁸ Tamże.

Potrafia to niezawodnie, jeno dajcie im grać, co chcą: Niech to zrazu nie będzie „rozumne”, „z sensem”, „piękne” w naszym pojęciu, niech będzie dziecinne z ducha, treści formy! Estetyka dziecięca ma swoje własne prawa, inne od estetyki naszej [...] groteska, karykatura, gest bardziej zrozumiały niż słowo, akcja żywa, obok baśni realizm, a przy tym prostota, dosadność, krótkość i plastyczność – oto jej najważniejsze cechy⁴⁹.

Przechodząc do charakterystyki teatru „młodzieży i dla młodzieży”, Mirski zwrócił uwagę na szkodliwą – jego zdaniem – redukcję tego fenomenu tylko do przyznania mu funkcji kształcącej i moralizującej. Za pożądany wychowawczo uznał natomiast teatr, który „uczy i bawi”, który „stanowi *par excellence* sztukę młodzieży”⁵⁰, który podąża za życiowymi potrzebami młodych ludzi:

Cała psychika młodzieńcza nastrojona jest na ów ton nadzwyczajności. Współbrzmia tu rozbudzone już, choć nieokreślone jeszcze uczucia, które nie znajdując zadowolenia w sferze nie dość jeszcze poznanej, a już lekceważonej rzeczywistości, z całą powagą niestępionego idealizmu i rozkołysanej fantazji wyżywają się w sprawach nad wszelką miarę prawdopodobieństwa i możliwości, pełnych sił, odwagi, przygód, niebezpieczeństw, bohaterstwa itd. Z utajonych nieświadomych źródeł bijące siły żywotne, objawiają się zarazem w dziwnej prężności ducha, egotyzmie wyobraźni, rycerstwie uczuć, romantyzmie pragnień, słowem w tęsknocie za czymś wielkim i niezwykłym⁵¹.

Mirski był przekonany o konieczności organizowania edukacji teatralnej dla młodzieży. Dlatego wskazywał nieprawidłowości w tej dziedzinie: w zakresie doboru repertuaru teatralnego oraz sposobów realizacji przedstawień adresowanych do młodych osób. Uważał, że zaniedbania w tej dziedzinie przynoszą następstwa między innymi w postaci niewysublimowanego gustu dorosłych sięgających po mało ambitny repertuar teatralny⁵².

W teatrologicznych i pedagogicznych (o tych ostatnich będzie mowa w oddzielnym punkcie) pracach Mirskiego nie brakuje wyraźnych odniesień filozoficznych, zaznacza się w nich dążność autora do klarownego ujmowania treści, precyzyjnej ich strukturalizacji i ustalania znaczeń⁵³. Niestety, nie zachowały się jego znaczące dzieła *stricto* filozoficzne. Choćby praca magisterska i późniejsza praca doktorska. W przypadku tych dwóch rozpraw brak śladu po nich można

⁴⁹ Za: tamże, s. 179.

⁵⁰ Tamże, s. 180.

⁵¹ Za: tamże, s. 180-181.

⁵² Tamże, s. 181.

⁵³ Zob. tamże, s. 196.

wy tłumaczyć intensywnymi zabiegami Mirskiego o usunięcie pierwszego nazwiska – Kretz – ze wszystkich oficjalnych dokumentów, które były nim opatrzone⁵⁴.

Płaszczyzną, gdzie wszystkie, także i filozoficzna, dziedziny twórczości Mirskiego uobecniły się, jest aktywność translatorska. Mirski ma na swoim koncie dziesiątki przetłumaczonych dzieł autorów, którzy reprezentowali wszystkie, zróżnicowane nurty jego zainteresowań. Zdawać się może, że Mirski wręcz chciał przybliżyć swoim czytelnikom całe bogactwo i oryginalność ludzkiej myśli humanistycznej, która – zwłaszcza w ojczyźnie o krótkiej najnowszej historii niepodległościowej – mogła przysłużyć się do budowania nowej i żywej kultury społeczno-politycznej. W latach 1924-1926 Mirski podjął się kierowania tzw. Biblioteką Tęczową. Jej zadaniem było przybliżanie polskiej i światowej myśli humanistycznej⁵⁵. O jej celach tak pisał sam Mirski:

Biblioteka Tęczowa [...] służyć ma aktualności w najlepszym tego słowa i od wszelkiej sensoryjności dalekim znaczeniu, tj. żywej myśli nowoczesnej. Nawiazawszy kontakt z najwybitniejszymi literatami, uczonymi, politykami i innymi twórcami umysłowymi polskimi i obcymi, przynosić będzie Biblioteka Tęczowa w niewielkich tomikach prace oświetlające w formie wykładów, prelekcji, mów, studiów i, itp. syntetycznych ujęć, ogólne a pilne dla człowieka nowoczesnego sprawy i zagadnienia⁵⁶.

Mirski przełożył dla Biblioteki Tęczowej między innymi *Amerikanizm* Teodora Roosevelta, ale także zachęcił innego tłumacza (Edwina Jędrkiewicza) do przetłumaczenia zbioru mów Mussoliniego. W przypadku tego ostatniego chodziło o przemówienia wygłoszone do początku lat dwudziestych, kiedy Mussolini jeszcze nie rozwinął (w pejoratywnym znaczeniu) swojej zbrodniczej idei wodzostwa⁵⁷. „Wpadka” z Mussolinim (oczywiście, o takowej możemy tylko mówić z dłuższej perspektywy historycznej niż ta, którą posiadał Mirski) należała raczej do wyjątkowych w pracy Biblioteki Tęczowej. Mirski dokładał wszelkich starań, aby teksty doń wybrane posiadały istotne walory społeczno-kulturowe⁵⁸.

Jako tłumacz Mirski miał bardzo surowych krytyków. Zdarzało się jednak nierzadko, nawet w okresie powojennym, iż otrzymywał niezwykle pochlebne recenzje dotyczące jego pracy translatorskiej. Przykładowo: Wojciech Natanson w 1958 roku na łamach „*Twórczości*” uznał za „znakomity” przekład autorstwa

⁵⁴ Zob. M. Kłos FMA, *Listy Jana Parandowskiego do Józefa Mirskiego z lat 1922-1930*, s. 311-312.

⁵⁵ M. Kłos FMA, *Józef Mirski – zapomniany literat i teatrolog*, s. 139.

⁵⁶ Tamże.

⁵⁷ Tamże, s. 139-141.

⁵⁸ Tamże, s. 144.

Mirskiego sztuki niemieckiego pisarza Heinricha von Kleista *Rozbity dzban*⁵⁹. Psychologia i pedagogika zawdzięcza Mirskiemu przekłady dzieł tak znaczących swoich reprezentantów, jak: Fryderyk Foerster, Oskar Pfister czy Alfred Adler. Dokonując przekładów, Mirski na ogół opatrywał prace swoim wstępem i mimo że doceniał dane dzieło ze względu na jego walory teoretyczne, wnikliwie analizował również pułapki bezkrytycznego aplikowania poglądów tłumaczonych autorów na grunt wychowania. W przedmowie do przetłumaczonej przez siebie książki autorstwa Oskara Pfistera pisał:

[...] należy zająć postawę nieco krytyczną wobec wywodów i praktyki autora, zwłaszcza tam, gdzie autor posługując się typową freudowską metodą interpretacji objawów, dochodzi ostatecznie zawsze prawie do przyczyn seksualnych. [...]. Niezmierny takt, ostrożność i rozwaga, niezbędne w wychowaniu w ogóle, są w pedanalizie [psychoanalizie dziecka – przyp. L. D.] nie tylko warunkiem pomyślnych wyników, lecz co więcej, grzechy przeciw nim pociągnąć mogą za sobą nader smutne następstwa dla psychicznie wątłych ofiar naszego partactwa lub personalnej gorliwości⁶⁰.

Tego typu komentarze do tłumaczeń dzieł psychologicznych i pedagogicznych świadczą o dużej wrażliwości Mirskiego na kruchość i złożoność osoby wychowanka. O tym, że tej wrażliwości nie brakowało mu również w odniesieniu do „silniejszego” z pozoru podmiotu wychowania – wychowawcy, nauczyciela – udowodnił Mirski swoją twórczością pedagogiczną.

3. JÓZEF MIRSKI JAKO PEDAGOG

W *Wstępie* do swojej rozprawy doktorskiej Mariola Kłós napisała znamienne słowa:

[...] teraz nadarzyła się sposobność, by pewien człowiek o nazwisku Józef Mirski mógł pokazać swoje barwne, bogate oblicze i wybrzmieć wszystkimi dźwiękami swojej wrażliwej duszy. Ale tak naprawdę to będzie śpiewać tylko jedna połowa serca, jedno płuco, bo drugie wciąż czeka na swojego odkrywcę. To drugie płuco ma na imię pedagogika⁶¹.

⁵⁹ Za: tamże, s. 145-149.

⁶⁰ O. Pfister, *Psychoanaliza na usługach wychowania*, tł. J. Mirski, Lwów-Warszawa 1931, s. 8-9.

⁶¹ Tamże, s. 12.

Bogata twórczość pedagogiczna Mirskiego wręcz implikuje wciąż niewystarczająco spełnione zobowiązanie współczesnych pedagogów, by podjęli oni trud jej analizy z myślą o odczytaniu niesionych przez nią historycznych znaczeń oraz aktualnych odniesień.

Praktycznym wstępem do naukowej pracy Mirskiego w dziedzinie pedagogiki była jego praca w szkole. Najpierw od września 1905 roku w I Cesarsko-Królewskim Gimnazjum w Stanisławowie pracował przez dwa lata jako „zastępca nauczyciela”. W 1907 roku zdał egzamin nauczycielski z języka niemieckiego i łaciny, po czym dostał nominację na „nauczyciela rzeczywistego” i podjął pracę w Szkole Realnej w Krośnie. Uczył tam języka polskiego, niemieckiego (stosując przy nauczaniu tego ostatniego nowatorskie metody), był wychowawcą jednej z klas, opiekował się czytelnią szkolną, włączał młodzież w nurt bieżących wydarzeń kulturalnych (choćby poprzez przygotowanie akademii poświęconej Wyspiańskiemu, w miesiąc po jego śmierci), a jednocześnie pracował nad doktoratem oraz rozwijał swoje pasje literackie. Nic dziwnego, że skorzystał z rocznego urlopu „dla poratowania zdrowia”. W lutym 1911 roku został przeniesiony do Cesarsko-Królewskiego Gimnazjum w Złoczowie, gdzie pracował do czerwca 1916. Po roku otrzymał tytuł cesarsko-królewskiego profesora, co dawało mu stabilizację w zawodzie nauczyciela. Oprócz wykładanego w poprzednich szkołach języka polskiego i niemieckiego Mirski otrzymał zajęcia z propedeutyki filozofii, rozwinął z uczniami działalność najpierw kółka, a później seminarium filozoficznego. Ambitny program seminarium (proponującego między innymi studium obcojęzycznych tekstów filozoficznych) ograniczył grono jego uczestników i liczbę spotkań. Sam Mirski udał się w roku szkolnym 1913/1914 na urlop naukowy. Wróciwszy do pracy w szkole, podjął się jeszcze prowadzenia zajęć z logiki⁶².

Ciekawym przedsięwzięciem zrealizowanym przez Mirskiego w złoczowskim gimnazjum było założenie w klasie, w której był wychowawcą, gminy szkolnej. Działalność tejże gminy tak przedstawił w swoim sprawozdaniu za rok szkolny 1914 dyrektor szkoły:

Zarząd sprawowało dwunastu urzędników, to jest: wójt, podwójcę, czterech radnych, sołtys, trzech ławników, podskarbi i pisarz gminny, tworzący Radę gminną i Sąd. Odbyły się trzy sejmiki i pięć posiedzeń Rady gminnej. Na sejmikach składali urzędnicy sprawę ze swej działalności, po czym następowały interpelacje, wnioski obywateli, referaty. Na posiedzeniach rady gminnej uchwalano wnioski podane na sejmikach. Komisja estetyczna dbała o porządek i wygląd przyzwoity klasy. Samopomoc naukowa udzielała bezpłatnej pomocy naukowej kolegom słabszym w nauce. Kasa koleżeńska udzielała pożyczek i za-

⁶² Tamże, s. 21-26.

siłków [...]. Sąd gminny rozpatrywał na siedmiu posiedzeniach trzydzieści dwie sprawy. Winnych karano napomnieniem, naganą, karcerem, grzywną lub też wyznaczano im do opracowania odpowiednich do ich przewinienia referatów (np. na temat porywczosci, punktualności itp.)⁶³.

Realizowany przez Mirskiego wraz z młodzieżą program funkcjonowania gminy szkolnej stanowił propozycję daleko rozwiniętej koncepcji samorządności w szkole, o jakiej pisał nieco później Sergiusz Hessen⁶⁴, a następnie Aleksander Kamiński⁶⁵. I choć współczesnego czytelnika może trwożyć nieco końcowa część wypowiedzi dyrektora o karze karceru, czyli odosobnienia w dość niekomfortowych warunkach, to większą uwagę należy zwrócić na proponowane w ramach gminy formy systematycznej pomocy młodzieży, świadczonej rówieśnikom w ramach nauki, a także w związku z potrzebami materialnymi biedniejszych uczniów. Tu wyraźnie młodzież przyjmowała odpowiedzialność za siebie i drugiego człowieka (rówieśnika), podejmowała decyzje, które wprowadzały ją w poważne realia życia.

Z istniejących sprawozdań o funkcjonowaniu szkoły złoczowskiej można wywnioskować, że Mirski potrafił w swoich uczniach rozbudzić pasję uczenia się i czytelnictwa. Wyróżniali się bowiem w tych dziedzinach uczniowie klas, w których uczył języka niemieckiego albo polskiego. W czytelnicy szkolnej sięgali oni po książki pisane w obu tych językach. Obok zadań wypływających bezpośrednio z nauczania szkolnego Mirski pełnił również obowiązki prefekta bursy dla uczniów pochodzenia żydowskiego⁶⁶. W każdej szkole, w której był zatrudniony, miał przydzielonych wiele godzin dydaktycznych, czasami ich liczba znacząco przekraczała etat współczesnego nauczyciela (w lwowskiej szkole realnej w jednym półroczu przydzielono mu 31 godzin lekcyjnych tygodniowo⁶⁷), a oprócz tego angażował się w zajęcia pozalekcyjne uczniów. To jego doświadczenie sprawiło, że nie był teoretykiem, gdy po latach (w 1936 roku) opublikował pracę *Wychowanie i wychowawca*, będącą zbiorem jego artykułów z lat 1929-1935. Charakteryzując pedagogiczną twórczość Mirskiego, Ignacy Szaniawski pisał w 1946 roku:

Ideologicznie bliski był Foersterowi. Usiłował pogodzić zasady chrześcijańskiej myśli wychowawczej z postępową świecką. Główne jego dzieło *Wychowanie i wychowawca* jest zbiorem gruntownie przemyślanych rozpraw z zakresu teorii wychowania oraz psychologii zawodu nauczycielskiego. Mirski opracował

⁶³ Za: tamże, s. 26.

⁶⁴ S. Hessen, *Podstawy pedagogiki*, Warszawa 1997, s. 195-218.

⁶⁵ A. Kamiński, *Samorząd młodzieży jako metoda wychowawcza*, Warszawa 1985, s. 114-131.

⁶⁶ M. Kłos FMA, *Józef Mirski – zapomniany literat i teatrolog*, s. 26-27.

⁶⁷ Tamże, s. 40.

wszechstronnie i spopularyzował u nas pojęcie pedeutologii. Ogłosił drukiem szereg prac o karności i szkolnictwie zawodowym⁶⁸.

Wypowiedź Szaniawskiego należy uznać za pochlebną dla twórczości Mirskiego. W nowym ładzie powojennym jego poglądy pedagogiczne nie spełniały jednak wymogów socjalistycznej ideologii. Stąd, pomimo dość obszernej, rzeczowej i miejscami uznającej wartość wychowawczej wizji Mirskiego, w wydanej w 1962 roku pracy Ludwika Chmaja znajdziemy też następującą wypowiedź:

Teoria pedagogiczna Józefa Mirskiego próbowała pogodzić wymagania pedagogiki personalistycznej z zasadami pedagogiki społecznej. Pomimo słusznych wymagań płynących z przeświadczenia, że jednostka pełną swą wartość zdobywa w pracy dla dobra społecznego, miała ona charakter abstrakcyjny, nie życiowy, zmierzała do wychowania osobowości bez wyraźnego oblicza klasowego, żyjącej w jakimś idealnym społeczeństwie, wolnym od wszelkich walk i przeciwieństw. Toteż nie wywołała ona szerszego oddźwięku i szybko uległa całkowitemu zapomnieniu⁶⁹.

Ocena Chmaja zdaje się w ogóle nie brać pod uwagę faktu, iż wszystkich tzw. pedagogów burżuazyjnych, niewpisujących się ochoczo w pryncypia pedagogiki socjalistycznej, skazywano na infamię i niepamięć. Mirski nie mógł już nic uczynić w tym względzie, gdyż nie żył. Ciekawe jest to, że notę mu poświęconą Chmaj nie opatruje informacją o dacie narodzin i śmierci⁷⁰, chociaż w innych przypadkach na ogół to czyni, w odniesieniu do żyjących informuje o roku ich przyjścia na świat. Czyżby nie wiedział nic o tragicznym losie swojego kolegi po fachu?

O Mirskim i jego twórczości pedagogicznej faktycznie raczej nie wspomniano na uczelniach pedagogicznych przez dziesięciolecia trwania Polski Ludowej. Moje – jako absolwentki pedagogiki – osobiste spotkanie z tą postacią nastąpiło z racji ukierunkowania własnej pracy badawczej na zagadnienia pedeutologiczne. Na początku lat dziewięćdziesiątych mój przyszły promotor pracy doktorskiej zwrócił mi uwagę na konieczność przestudiowania *Projektu pedeutologii*⁷¹ autorstwa Mirskiego. Jerzy Maternie, bo o nim tu mowa, był uczniem Kazimierza Sośnickiego, a ten z kolei, podobnie jak Mirski, był doktorantem Kazimierza Twardowskiego oraz prelegentem kursów pedagogicznych organizowanych przez Mirskiego. Przy-

⁶⁸ I. Szaniawski, *Straty wśród pedagogów polskich*, s. 54.

⁶⁹ L. Chmaj, *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, Warszawa 1962, s. 329.

⁷⁰ Tamże, s. 126.

⁷¹ J. Mirski, *Projekt nauki o nauczycielu czyli pedeutologii. Rzecz wygłoszona na Kongresie Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania w Nicei dn. 6 sierpnia 1932 r.*, „Oświata i Wychowanie” 1932, z. 9, s. 846-859.

puszczalnie za sprawą Sośnickiego mój promotor zapoznał się z pracami twórcy polskiej pedeutologii.

Po zapoznaniu się z tekstem *Projektu pedeutologii* trudno odmówić Mirskiemu tego miana, choć ważne prace pedagogiczne dotyczące zawodu nauczyciela ukazywały się na długo jeszcze przed ogłoszeniem przez Mirskiego swojego pomysłu. Jego propozycja była jednak pierwszą próbą pedagogicznej strukturalizacji wiedzy o nauczycielu. Istniejące wcześniej propozycje powołania do życia pedeutologii autorstwa Pietro Eusebietiego czy Édouarda Claparède'a sugerowały jedynie psychologiczny wymiar wiedzy o nauczycielu⁷². Proponując osadzenie wiedzy o nauczycielu w pedagogice, Mirski pokazuje możliwości złożonego, pogłębio- nego poznania filozoficznego i teoretycznego tej profesji oraz budowania wiedzy o niej w odniesieniu do sfery praktyki. Jak gdyby odpowiada na niewyartykułowa- nany wówczas, a znany współcześnie postulat wybitnego teoretyka zarządzania Petera Druckera, że oto w każdej dziedzinie ludzkiej aktywności (od twórczości naukowej po fizyczne działanie robotnika) potrzebujemy wiedzy, która pochodzi z różnych obszarów ludzkiego poznania (od wiedzy najbardziej ogólnej i filozoficz- nej po dyrektywy praktyczne). W obliczu ludzkiego działania chodzi zaś przede wszystkim o to, by człowiek umiał dokonywać jednoczenia tak zróżnicowanych rodzajów wiedzy⁷³.

Na tle struktury „systemu pedagogiki” wyróżnił Mirski elementy strukturalne wiedzy pedeutologicznej. Zatem w odniesieniu do pierwszego segmentu wiedzy pedagogicznej, jakim jest dla Mirskiego „filozofia wychowania”, można mówić o filozoficznych zagadnieniach zawodu nauczyciela i stawiać w ich obszarze pytania o jego funkcje, istotę oraz metody badań. W odniesieniu do segmentu drugiego, jakim jest „pedagogika teoretyczna”, rodzą się kwestie historyczne – wymaga- jące analizy dziejów zawodu nauczyciela, typologiczne – porządkujące różno- rodne aspekty istnienia i działalności nauczyciela: psychologiczne, genetyczno- porównawcze, socjologiczne, statystyczne, a także *stricte* pedagogiczne (a zatem ogarniające proces wychowania i uczestniczącego w nim człowieka w wymiarze całościowym). Trzeci segment wiedzy pedagogicznej – teoria wychowania („teoria praktyczna”), obejmująca wiedzę normatywną i metodyczną – implikuje potrzebę aksjologicznych ujęć osoby nauczyciela („aksjologicznych typów wychowawców”) oraz szukania warunków metodycznej jego sprawności. Czwarty obszar pedagogiki, określony jako „sztuka i technika wychowania”, pociąga za sobą pedeutologiczną potrzebę zadawania pytań o to, jak przygotować nauczycieli do rozróżnienia istoty tego, co jest sztuką, a co techniką wychowania i umiejętnego wykorzystania przez

⁷² Tamże, s. 852-853.

⁷³ P. Drucker, *Spoleczeństwo postkapitalistyczne*, tł. G. Kranas, Warszawa 1999, s. 156-158.

nich tej wiedzy w relacjach z uczniami⁷⁴. Mirski chce pokazać, że pedeutologiczne zagadnienia praktyczne potrzebują odniesienia do zagadnień bardziej ogólnych. Powinny tworzyć z nimi system, czyli złożoną całość⁷⁵. Wówczas zyskują swój walor praktyczny, mają odniesienia do rzeczywistych problemów wychowania.

Współczesne prace reprezentantów polskiej pedeutologii podkreślają wyraźnie znaczący wkład Mirskiego w tworzenie tej subdyscypliny⁷⁶. Mając jednak charakter monografii o całokształcie pedagogicznej wiedzy o nauczycielu, nie poświęcają mu zbyt wiele miejsca. Nie została dotąd opublikowana monograficzna praca o tym wybitnym pedagogu i jego twórczości, a z pewnością materiał analityczny do niej jest niezwykle bogaty. W ostatnim czasie ukazała się jednak praca zwiastująca, być może, początek poważniejszych studiów nad pedagogiczną spuścizną Mirskiego. Oto w swojej obszernej monografii zatytułowanej *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej* Lech Witkowski poświęcił cały rozdział analizie twórczości pedagogicznej (nie tylko pedeutologicznej) Mirskiego⁷⁷. Już sam tytuł tegoż rozdziału – *Józef Mirski o „immanentnym polaryzmie wychowania” i „integralnie dwustronnej” złożoności zadań pedagogiki* – informuje czytelnika o wyjątkowym znaczeniu dorobku wybitnego pedagoga. Oby nie było to ostatnie studium na temat wkładu Mirskiego w rozwój nie tylko polskiej pedagogiki.

Bibliografia

- Bartoszewski W., *Warszawski pierścień śmierci 1939-1944. Terror hitlerowski w okupowanej stolicy*, „Świat Książki”, Warszawa 2008.
- Chmaj L., *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, PZWS, Warszawa 1962.
- Drucker P., *Spółczesność postkapitalistyczna*, tł. G. Kranas, PWN, Warszawa 1999.
- Drynda D., *Kretz-Mirski Józef*, [w:] *Słownik pedagogów polskich*, red. W. Bobrowska-Nowak, D. Drynda, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1998, s. 104-105.
- Hessen S., *Podstawy pedagogiki*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1997.
- Kamiński A., *Samorząd młodzieży jako metoda wychowawcza*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1985.
- Kłós M. FMA, *Józef Mirski – zapomniany literat i teatrolog*, KUL, Lublin 2004 (rozprawa doktorska).

⁷⁴ J. Mirski, *Projekt nauki o nauczycielu*, s. 855-858.

⁷⁵ Tamże, s. 858-859.

⁷⁶ Zob. np.: H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Warszawa 2008, s. 18-23; J. Szempruch, *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, Kraków 2013, s. 14-15.

⁷⁷ L. Witkowski, *Przełom dwoistości w polskiej pedagogice. Historia, teoria, praktyka*, Kraków 2013, s. 419-458.

- Kłos M. FMA, *Listy Jana Parandowskiego do Józefa Mirskiego z lat 1922-1930*, „Roczniki Humanistyczne” 52 (2004), z. 1, s. 285-315.
- Lewicki K., *Mirski Józef*, [w:] *Polski słownik biograficzny*, red. E. Rostworowski, t. XXI, PAN, Warszawa 1976, s. 348-350.
- Mirski J., *Projekt nauki o nauczycielu czyli pedeutologii. Rzecz wygłoszona na Kongresie Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania w Nicei dn. 6 sierpnia 1932 r.*, „Oświata i Wychowanie” 1932, z. 9, s. 846-859.
- Akademia Nauk, Instytut Historii, 1976, s. 348-350.
- Olszewski B., *Lista strat kultury polskiej (1. IX. 1939 – 1. III. 1946)*, Wydawnictwo S. Arcta, Warszawa 1947.
- Pfister O., *Psychoanaliza na usługach wychowania*, tł. J. Mirski, Książnica Atlas, Lwów-Warszawa 1931.
- Szaniawski I., *Straty wśród pedagogów polskich*, „Nowa Szkoła” 1947, nr 12, s. 49-56.
- Udalska E., *Teatrologia w Polsce w latach 1918-1939*, PWN, Warszawa 1977.
- Walczak M., *Działalność oświatowa i martyrologia nauczycielstwa polskiego pod okupacją hitlerowską 1939-1945*, PAN, Wrocław-Warszawa-Kraków 1987.
- Witkowski L., *Przełom dwoistości w polskiej pedagogice. Historia, teoria, praktyka*, Impuls, Kraków 2013.

Dzieje recepcji scenicznej i działalność popularyzatorska Stanisława Przybyszewskiego w środowisku lubelskim w dwudziestoleciu międzywojennym S. Przybyszewski na scenie lubelskiej (kompendium repertuarowe)

*Być aktorem – artystą znaczy posiadać możliwość miewania wizji.
Być dramaturgiem znaczy posiadać możliwość artyście-aktorowi
poddawać te wizje¹.*

Lubelskie dzieje sceniczne Stanisława Przybyszewskiego (1868-1927) w wieku XX obejmują dwa okresy: pierwszy 1901-1913 (okres młodopolski) i drugi: 1921-1928. Jan Lechoń w szkicu o polskiej literaturze dramatycznej z 1942 napisał: „Przybyszewski przechodzi jak kometa przez teatr”² – słowa te w pełni odnoszą się też do obecności dramaturgii autora *Śniegu* na scenie lubelskiej. Przedmiotem mojej refleksji naukowej są realizacje sceniczne S. Przybyszewskiego w dwudziestoleciu międzywojennym oraz działalność popularyzatorska artysty w środowisku

¹ S. Przybyszewski, *O dramacie i scenie*, Warszawa 1905, s. 15.

² J. Lechoń, *O polskiej literaturze dramatycznej*, [w:] *Cudowny świat teatru. Artykuły i recenzje 1916-1962*, zebrał i oprac. S. Kaszyński, Warszawa 1981, s. 146. Warto wspomnieć, że Lechoń już w 1919 w „Pro Arte” docenił dorobek twórczy S. Przybyszewskiego, uważał go za „świetnego pisarza”, apelował do ówczesnego „ministra sztuki i kultury, że Stanisław Przybyszewski pracuje jako urzędnik pocztowy w Poznaniu. Nie może być dla nikogo w Polsce obojętne, że podczas gdy twórcy *Śniegu* i najkapitałniejszemu pisarzowi w Polsce odmówiono kierownictwa literackiego teatru w Poznaniu, powierzono je p. Zdzisławowi Dębickiemu”, który będzie – jak pisał *expressis verbis* poeta – „rządził teatrem, nie ruszając się ze swego recenzenckiego krzesła w „Kurierze Warszawskim”. Zwracał uwagę, że nie można pominąć milczeniem „ciężkiej krzywdy, jaka się stała teatrowi i brutalnej obelgi wyrządzonej wielkiemu poecie” (zob. J. Lechoń, [W sprawie Stanisława Przybyszewskiego], „Pro Arte” 1919, z. 6, s. 41; przedruk: *Cudowny świat teatru*, s. 51).

lubelskim³. Integralnym elementem publikacji jest kompendium repertuarowe, prezentujące lubelskie dzieje sceniczne Przybyszewskiego (do 1928, to jest do ostatnich inscenizacji po śmierci autora), ułożone w porządku chronologicznym, według tytułów sztuk, z informacjami dotyczącymi obsady przedstawień, uwagami i bibliografią. Temat stanowi kontynuację moich szczegółowych badań nad recepcją S. Przybyszewskiego. Jako materiał egzemplifikacyjny wykorzystałam źródła z epoki (prasowe i archiwalne), będące efektem skrupulatnej kwerendy dokumentów życia społecznego Lublina. Pierwsze inscenizacje z początku wieku XX, o których pisałam w monografii pod redakcją Gabrieli Matuszek *Przybyszewski – Re-wizje*⁴, szczególnie budziły sensację, wywoływały rezonans wśród konserwatywnych kręgów społeczeństwa, wszędzie gdzie były grane, a z czego sam autor zdawał sobie sprawę.

Po burzliwych inscenizacjach młodopolskich z lat 1901-1913 do repertuaru Przybyszewskiego w teatrze lubelskim wrócono dopiero w dwudziestoleciu międzywojennym w postaci pięciu premier: *Złotego runa* i *Dla szczęścia* (1921), w reżyserii mistrza sceny polskiej Ludwika Solskiego, dwóch spektakli *Śniegu* z 1921 i 1928 oraz *Topieli* z 1922⁵. Warto zaznaczyć, że aż trzy premiery z 1921: *Złote runo*, *Dla szczęścia* i *Śnieg* zrealizowano za dyrekcji Jerzego Siekierzyńskiego z udziałem zapraszanych przez niego gości.

Terminus a quo to 13 I 1921 r., początek występów gościnnych L. Solskiego w Lublinie. Przeprowadzona przeze mnie kwerenda zaowocowała nowymi informacjami, w świetle których Solski wystawił *Złote runo* już 15 I 1921, a dokładnie był to występ trzeci z cyklu *Taniec miłości i śmierci*⁶. Stefan Kruk w kalendarium zamieszczonym w monografii lubelskiego *Teatru Miejskiego (1918-1939)* odnotował dopiero premierę *Złotego runa* z 30 III 1921⁷, nie zamieścił styczniowych i lutowych występów Solskiego.

³ Należy przypomnieć, że w kompendium: L. Simon, *Bibliografia dramatu polskiego 1765-1939*, oprac. E. Heise, T. Sivert, t. II, Warszawa 1972, s. 748-751, wśród wykazu premier dramatów S. Przybyszewskiego na scenach polskich nie odnotowano żadnej z premier lubelskich.

⁴ Zob. E. Stoch, *Dzieje recepcji scenicznej Stanisława Przybyszewskiego w teatrze lubelskim do roku 1918*, [w:] *Przybyszewski – Re-wizje*, red. G. Matuszek, Kraków 2015 [w druku].

⁵ S. Kruk w monografii *Teatr Miejski w Lublinie 1918-1939*, Lublin 1997, nie zamieścił szczegółowej analizy inscenizacji Przybyszewskiego. Badacz wspominał o 4 premierach. W wyniku kwerendy teatraliów udało mi się liczbę tę poszerzyć o piątą, to jest *Dla szczęścia* (28 I 1921), oraz ustalić wcześniejszą datę premiery *Złotego runa* (15 I 1921). W monografii podano 30 III 1921, ale był to już spektakl z tzw. drugiego cyklu gościnnych występów L. Solskiego. Zob. tamże, s. 66, 97, 98, 193, 196, 210.

⁶ *Teatr Wielki. Występy Ludwika Solskiego*, „Głos Lubelski” 1921, nr 11, s. 3.

⁷ Zob. S. Kruk, *Teatr Miejski w Lublinie 1918-1939*, s. 193.

Recenzent „Głosu Lubelskiego” zwracał uwagę na zmianę recepcji *Złotego runa* przez nowe pokolenie:

Gdy przed dwudziestu laty wystawiono tę sztukę na scenie warszawskiej narobiła ona wówczas wiele wrzawy. Ogłoszono ją za niemoralną i nieprzyzwoitą. Najwybitniejsi krytycy i publicyści rzucali na autora gromy oburzenia za szerzenie „rui i poróbstwa!”.

Minęło jedno zaledwie pokolenie – i... jakże daleko odeszliśmy już od pojęć naszych ojców! W ciągu ostatnich lat dziesiątków tyle się dokonało zmian dookoła i wewnątrz nas samych!⁸.

Sprawozdawca podnosił fakt, że „wielka wojna światowa” zmieniła perspektywę patrzenia na utwór, a ponadto „poszerzył się zakres naszej wiedzy psychologicznej. Patrzymy śmielej w otchłanne głębie dusz ludzkich i wiele zjawisk lepiej rozumiemy”. W konsekwencji wyraził opinię, że „w świetle dzisiejszych poglądów dramat Przybyszewskiego nikomu z nas nie wydaje się nieprzyzwoitym i niemoralnym”. Miał jednak pewne zastrzeżenia:

Natomiast duże wątpliwości nastęrcza mi – pisał krytyk – głoszone jako jedno z przykazań etycznych – twierdzenie autora, iż kłamstwo samo w sobie nie zawsze jest ohydą i grzechem, przeciwnie grzechem, a nawet zbrodnią stać się może – prawda.

– Jeśli nie umiesz skłamać – milcz, mówi Przybyszewski przez usta Ruszczyca – milcz, jeśli prawda twoja zabija i ma się stać dla kogoś nieszczęściem.

Ale są dusze, które kłamać choćby tylko milczeniem – nie potrafią. I to staje się ich tragedią [...].

Taką nie umiejącą kłamać istotą, taką mimowolną, nieszczęsną zbrodniarką jest bohaterka *Złotego runa* Irena. Bierna, słaba kobieta bez woli i charakteru, którą jak piłką podrzucają otaczający ją ludzie, wypadki, jej własne chwiejne uczucia i nerwy⁹.

Summa summarum w ocenie sprawozdawcy sam dramat autorstwa Przybyszewskiego „jest jako całość jakimś obłądnym tańcem miłości i śmierci w pogoni za złotym runem szczęścia i rozkoszy, gdzie wszystko dzieje się, wedle wyroków okrutnego, lecz konsekwentnego przeznaczenia”. Recenzent, oceniając spektakl, stwierdził, że wypadł „na ogół bardzo udatnie”, choć jego uwadze nie umknęły „pewne braki w naszym zespole”. Mistrzem był Ludwik Solski jako Rembowski. Artysta „skupił na sobie cały ciężar sztuki, dając kreację wykończoną w najdrob-

⁸ Sato, *Występy Ludwika Solskiego – „Złote runo” S. Przybyszewskiego. „Dożywocie” A. hr. Fredry*, „Głos Lubelski” 1921, nr 22, s. 6-7.

⁹ Tamże.

niejszych szczegółach i osiągając wrażenie potężne”. Za doskonałe uznał „opanie formę, dzięki czemu artysta, nie krępowany, może rozwinąć orle skrzydła swej twórczości, ukazując widzom już nie «dusze z papieru», ale żywego człowieka”. Szczególne wrażenie robiły „końcowe sceny aktu III”¹⁰. Warto dodać, że aktor rolę tę miał w swoim emploi od dwudziestu lat, od prapremiery lwowskiej (27 III 1901), przez lata doskonalił mistrzostwo z nią związane.

Solski jako reżyser w lubelskim spektaklu wprowadził dublowanie roli Ireny – grały ją Barbara Kościeszanka (15 I na premierze, a potem 21 I – trzeci spektakl)¹¹ i Maria Szczęsna-Wroczyńska (np. 18 I, drugie przedstawienie)¹². Recenzent przyznał, że ten zabieg nastęrczył mu „trudności, zwłaszcza jeśli się ma do czynienia z artystkami o równym poziomie talentu, ale zupełnie różnych indywidualnościach artystycznych”. Jego zdaniem „typ bardziej psychologicznie skończony stworzyła p. [Barbara] Kościeszanka, zachowując lepiej ogólną linię nakreśloną przez autora”. Natomiast Maria Szczęsna-Wroczyńska postać „Ireny przejawiała nieco, była zbyt szorstką i krzykliwą”. Sprawozdawca zalecał, by „artystka mająca w ogóle bardzo ładne warunki zewnętrzne i ruchliwą maskę – pozbyła się pewnego grymasu ust i skurczu twarzy, który nie daje pożądanego efektu”¹³.

Słowa uznania skierowano pod adresem Jerzego Siekierzyńskiego (Ruszczyce), który „od początku do końca utrzymał się w charakterze i był świetnie ucharakteryzowany”. Spośród pozostałych odtwórców – Edmund Biernacki i Henryk Halicki grali poprawnie powierzone sobie postaci epizodyczne, a Edward Strycki jako „amant-uwodziciel był zupełnie nieudolny”¹⁴.

Przed drugim wystawieniem *Złotego runa* w prasie podano, że to „silna sztuka”¹⁵. Dramat Przybyszewskiego ugruntował sobie pozycję w repertuarze. Przy wznowieniach pisano, że inscenizacja „cieszy się na naszej scenie trwałym powodzeniem”¹⁶. Sztukę, poza realizacjami styczniowymi, grano 3 i 6 II oraz 30 III w trakcie drugiego cyklu gościnnych występów¹⁷.

Po szóstym spektaklu *Złotego runa* na afiszu umieszczono kolejny dramat Przybyszewskiego *Dla szczęścia* (premiera 28 I)¹⁸. Zapowiadano, że grany jest

¹⁰ Tamże.

¹¹ *Teatr Wielki. Występy Ludwika Solskiego*, „Głos Lubelski” 1921, nr 18, s. 3; tamże, nr 20, s. 3.

¹² Tamże, nr 16; s. 2; tamże, nr 17, s. 3.

¹³ Sato, *Występy Ludwika Solskiego – „Złote runo” S. Przybyszewskiego*.

¹⁴ Tamże.

¹⁵ *Teatr Wielki. Występy Ludwika Solskiego*, „Głos Lubelski” 1921, nr 17, s. 3.

¹⁶ Tamże, nr 25, s. 3.

¹⁷ Tamże, nr 84, s. 2.

¹⁸ Spektakl ten został pominięty w monografii S. Kruka.

„po raz pierwszy”¹⁹, nie pamiętając o inscenizacjach młodopolskich. W ramach promocji akcentowano, że ta „głośna sztuka [...] na wszystkich polskich scenach cieszy się powodzeniem, a grana była również na wielu scenach zagranicznych”²⁰. Sprawozdawca „Głosu Lubelskiego” na wstępie recenzji *Dla szczęścia* dzielił się refleksjami na temat zmian, które dostrzegł w teatrze lubelskim pod wpływem reżyserii sztuk przez Solskiego: „uboga nasza scena, nabrała zupełnie innego wyglądu. Okazuje się, że najskromniejszymi nawet środkami można stworzyć całość, jeśli nie wspaniałą – to przynajmniej nierzazącą niczym smaku estetycznego wrażliwych widzów”²¹. Nadmieniał, że „głębokie przeżycia artystyczne” teatromanom zapewniła ostatnia realizacja *Złotego runa* Przybyszewskiego, *Legionu* Stanisława Wyspiańskiego i *Tragedii florenckiej* Oskara Wilde’a. Natomiast spektakl *Dla szczęścia* wypadł „najsłabiej”. Krytyk za przyczynę uznał brak odpowiedniego odtwórcy roli głównego bohatera. Edmund Biernacki (Mlicki) starał się jak najlepiej opracować rolę, „miał nawet momenty bardzo udatne, głębszego wrażenia wywołać nie zdołał, kreacja ta bowiem nie leży w zakresie jego talentu”. Barbara Kościeszanka – Olga i Maria Szczęsna-Wroczyńska (Helena) nie stworzyły sylwetek immanentnie tkwiących w tekście dramatu. Natomiast z uznaniem stwierdził, że „całość jednak ze względu na bajecznie przez Solskiego przeprowadzoną postać [Żdzarskiego] warta widzenia”²².

Trzy miesiące później (30 IV 1921) odbyła się premiera *Śniegu* w gościnnej reżyserii Wojciecha Brydzińskiego. Sztukę wystawiono z dekoracjami Kaspra Wiczorkowskiego w ramach cyklu *Taniec miłości i śmierci*²³. W. Brydziński, który role z dramatów Przybyszewskiego miał w swoim emploi od dawna²⁴, w lubelskim spektaklu kreował też postać Kazimierza. „Grał bardzo subtelnie z wielkim smakiem i kulturą. Przejął się owymi nieszczęściami Kazimierza i uczynił tę postać sympatyczną i szczerą, tj. taką, jak ją chce mieć autor”. Sprawozdawca proponował współczesną interpretację.

Ale gdyby tak p. Brydziński spróbował spojrzeć na nią oczyma dzisiejszego człowieka, z pewnością dojrzałby to, co w niej istotne, a że umiałby swoje od-

¹⁹ *Teatr Wielki. Występy Ludwika Solskiego*, „Głos Lubelski” 1921, nr 26, 27, s. 2.

²⁰ Tamże, nr 27, s. 2.

²¹ Sato, *Z teatru* („Dla szczęścia” S. Przybyszewskiego, „Wieczór Trzech Króli” Szekspira i „Safanduby” Sardou), „Głos Lubelski” 1921, nr 36, s. 6.

²² Tamże.

²³ *Teatr Wielki. Występy W. Brydzińskiego*, „Ziemia Lubelska” 1921, nr 153, s. 5.

²⁴ W. Brydziński kreował np. z sukcesem Konrada Okońskiego (*Matka* w trakcie gościnnych występów teatru łódzkiego w Warszawie w sezonie letnim 1903 (Teatr Nowy); grał w *Ślubach* (prem. 8 IV 1908, Rozmaitości), wystąpił w *Topieli* (prem. 18 III 1913, Rozmaitości). Zob. R. Taborski, *Warszawskie dzieje dramatów Przybyszewskiego*, „Pamiętnik Teatralny” 1961, z. 4, s. 521, 524, 526.

krycia plastycznie objawić – o tym nie wątpię. Byłby to ciekawy eksperyment interpretacji zrobionej przez dzisiejszego człowieka i artystę²⁵.

Edward Strycki (Tadeusz) „z siłą akcentował walkę duchową” bohatera i „stworzył zupełnie dobrą postać”. Wanda Trojanowska „wydobyła z postaci Ewy wszelkie jadowite pierwiastki jej duszy i ukazała je w fascynującej formie zewnętrznej i doskonałej grze”. Krytyk zauważył, że Barbara Kościeszanka „coraz pewniejszym krokiem wchodzi w repertuar dramatyczno-liryczny. Jej Bronka miała wiele uroku, świeżości i cichego smutku skrzywdzonego dziecka”, a pożegnanie z domem zagrała przekonująco. Jasińska „bardzo dobrze narysowała twardą, nieubłaganą sylwetkę niańki – śmierci”. Kasper Wieczorkowski „starannie jak zwykle zagrał postać starego sługi”²⁶.

W tym miejscu chciałabym dodać, że badając dzieje sceniczne Przybyszewskiego na scenie lubelskiej, odnalazłam też informacje dotyczące działalności popularyzatorskiej mistrza w środowisku lubelskim w 1922 r. Wieść na temat jego przyjazdu wywołała żywe zainteresowanie wśród mieszkańców Lublina, bilety sprzedano natychmiast. 22 I 1922 „Ziemia Lubelska” podała:

[...] zapowiedziany odczyt Stanisława Przybyszewskiego, który odbędzie się w sali Towarzystwa Muzycznego, wywołał w mieście naszym olbrzymie zainteresowanie. I nic dziwnego. S. Przybyszewski jest dziś największym z pisarzy współczesnych i niepospolitym znawcą psychiki ludzkiej. Kto nie zna *Złotego runa*, *Krzyku* lub *Homo sapiens*? Znakomity ten pisarz mówić u nas będzie na temat najnowszych zagadnień filozoficznych: a mianowicie *O nagiej duszy*²⁷.

Natomiast „Głos Lubelski” informował, że prelekcja odbędzie się 23 I 1922 „z okazji 30-lecia pracy literackiej” autora *De profundis*²⁸. Odczyt pokazał fenomen Przybyszewskiego, koncepcja *Nagiej duszy* i osoba prelegenta wywołały zainteresowanie lublinian, niespotykane na wcześniejszych spektaklach teatralnych, szczególnie tych młodopolskich. W prasie akcentowano, że:

Poniedziałkowy odczyt Stanisława Przybyszewskiego odbył się przy szczelnie nabitej sali Towarzystwa Muzycznego. Dobrych kilkaset osób odeszło od kasy bez biletów. Szczęśliwcy, którzy wcześniej o bilety się postarali, przezorność swoją mieli stokrotnie wynagrodzoną. Nastrój na sali świadczył, że Przybyszewski jak wszędzie tak i w Lublinie ma swój „rząd dusz”, ma żarliwych czcicieli swego

²⁵ Jaz., *Scena i estrada*. „Śnieg”. (*Dramat w 4 aktach S. Przybyszewskiego*), „Ziemia Lubelska” 1921, nr 166, s. 4.

²⁶ Tamże.

²⁷ *Odczyt Stanisława Przybyszewskiego*, „Ziemia Lubelska” 1922, nr 22, s. 6.

²⁸ „Głos Lubelski” 1922, nr 22, s. 1.

geniuszu. Z zapartym tchem i napiętą uwagą szła cała sala szlakami przekonujących wywodów autora *Homo sapiens* po nieprzejranych i gąszczów pełnych rozlogach i wertepach tej dziedziny życia ludzkiego, które ongiś mianem „nagiej duszy” i „mare tenebrarum” ochrzcił. Niby balsam kojący, niby złota nić snuło się i wiło poprzez te wywody jedno wielkie krzepiące wołanie, w słowa nieujęte: zбайд się wszelkich trwóg człowiecze!

Długo niemilknącą burzą oklasków dziękowali Przybyszewskiemu zebrani za serc pokrzepienie i jasny snop światła, rozświetlający „morze ciemności naszego” życia²⁹.

Nadmieniano, że „w czasie skromnej kolacji, która się odbyła po odczycie, wspominając dawne czasy, nieustannie wracał Przybyszewski do wspomnień ziemi kujawskiej, o której ongi pisał, że ziemi tej duszą – ton zadumy, bezmiernej tęsknoty i żalu”. Ponadto mistrz „Obiecał na odjeźdnym, że na pewno wybierze się na wiosnę z nowym odczytem do Lublina”. Z entuzjazmem pisało: „Wierzymy, że obietnicy dotrzyma”³⁰.

Aleksander Olkiewicz na marginesie odczytu opublikował obszerny tekst, w którym zaprezentował rozważania na temat filozofii Przybyszewskiego. Zwracał uwagę, że „Stanisław Przybyszewski przerzucił śmiałym rzutem most nad przepaścią, dzielącą zagadkę śmierci od stałego ładu naszego poznania. Należałoby most ten ochrzcić mianem – most pojednania ludzkiego ze śmiercią”. Oddawał hołd Przybyszewskiemu słowami: „*Cześć Ci i pokłon Mistrz!*”³¹.

Z dokumentów życia społecznego wynika, że autor *Złotego runa* miał być kolejny raz w Lublinie w maju 1922 i na ten moment Józef Grodnicki przygotowywał inscenizację *Topieli* w ramach cyklu *Twórczość polska*. Premierę pierwotnie planowano na 26 V³², a na kolejny dzień, 27 V, „Ziemia Lubelska” anonsowała odczyt Przybyszewskiego zatytułowany *Spirytyzm a Duchy*³³. Spektakl ostatecznie przesunięto o trzy dni, analiza repertuaru pokazuje, że terminy te zbiegły się z gościnnymi występami Juliusza Osterwy³⁴. W dniu premiery *Topieli* (30 V) pisano zaś, że to „celem lepszego przygotowania” zmieniono termin, „wyposażając sztukę w nową wystawę i możliwie najlepszą obsadę”. Nadmieniano też, że „Autor przyobiecał obecność swoją na premierze”³⁵. Można postawić pytanie: czy

²⁹ J., *Odczyt S. Przybyszewskiego*, „Ziemia Lubelska” 1922, nr 25, s. 3.

³⁰ Tamże.

³¹ A. Olkiewicz, *Na marginesie odczytu Stanisława Przybyszewskiego*, „Ziemia Lubelska” 1922, nr 26, s. 3.

³² *Teatr i Muzyka. Teatr Miejski*, „Głos Lubelski” 1922, nr 146, s. 2.

³³ „Ziemia Lubelska” 1922, nr 142, s. 1.

³⁴ Premierę *Topieli* przesunięto, bo 26 V 1922 J. Osterwa w ramach gościnnych występów zaprezentował *Fircyka w zalotach* F. Zabłockiego.

³⁵ *Teatr i Muzyka. Teatr Miejski*, s. 2.

Przybyszewski przedłużył swój pobyt i był na premierze? Lublin żył wtedy gościnnymi występami Juliusza Osterwy i one przyćmiły inne wydarzenia kulturalne.

Anonimowy recenzent *Topieli*, wspominając artystę widzanego *ex cathedra* w roli prelegenta, stwierdził: „Przybyszewski w słowie jest pogodnym i pełnym swoistej wiary w wieczność bytu. Jakże innym jest ten sam Przybyszewski w dramacie”³⁶. W kwestii gry artystów zwracał uwagę, że J. Nowakowska (Ludmiła) „być może [...] szukała w całej swojej grze czegoś, co by jej mogło wyjaśnić tajniki szczęścia? [...] Ale nawet w tym błędzeniu, w tym szukaniu dróg był talent, talent niezaprzeczony i tak rozbijającą szczyry...”. W jego ocenie „była nieco za... wytworna, jak na heroinę Przybyszewskiego przystało”. Natomiast Marszycka grała Eugenię, eksponując jej tragizm „chwilami może zbyt jaskrawo i realistycznie, niemniej zawsze z głębokim zrozumieniem psychiki bohaterki”. Marian Bielecki zagrał Drzewnickiego „nieco jednostajnie”, Leopold Komornicki dał zarys sylwetki „demona-niszczyciela” Roberta Skalskiego, wrażenie robiła scena z Eugenią w akcie I. Zofia Wołoszynowska została pochwalona za epizodyczną rolę panny D’Issy, kochanki Skalskiego. Gra pozostałych (Edmund Biernacki – markiz du Chateaux, Czesław Strzelecki – Lasota, Franciszek Palański – hrabia Jelski, Mieczysław Nawrocki) harmonizowała z rolami pierwszoplanowymi, poza występem Eugenii Śnieżkówny (Mimi) w scenie finalnej, która skoncentrowała się na „swoich piruetach”, zapominając, że jest to „kulminacyjny punkt krwawego dramatu”³⁷.

Summa summarum inscenizacja w reżyserii Mieczysława Nawrockiego z dekoracjami Wiesława Makojnika i Mikołaja Kostenko poniosła klęskę, „sala świeciła pustkami”. Krytyk swoją wypowiedź skonkludował słowami: „Jak ongiś gęsi Rzym, tak pustki lubelskie ocaliły nastrój *Topieli* Stanisława Przybyszewskiego”³⁸.

„Głos Lubelski” zaś, anonsując kolejny spektakl na 1 VI, reklamował, stosując charakterystyczną retorykę, że dramat „spotkał się [...] z uznaniem publiczności premierowej”³⁹. 3 VI kolejny anonimowy publicysta zastanawiał się: „w jakich celach pisze się recenzje teatralne?”. Skonstatował: „gdy jednak pomimo zwracania uwagi widzi się stale jedne i te same błędy na scenie, odchodzi ochota pisywania recenzji, bo stają się one «głosem wołającego na puszczy»”⁴⁰. Podnosił fakt, że „najlepsza sztuka źle wyreżyserowana, bez dostatecznych prób, wadliwie

³⁶ X. x., „*Topiel*” dramat w 3 aktach S. Przybyszewskiego, „Ziemia Lubelska” 1922, nr 149, s. 2.

³⁷ Tamże.

³⁸ Tamże.

³⁹ *Teatr Miejski*, „Głos Lubelski” 1922, nr 148, s. 2.

⁴⁰ Kiks., „*Topiel*”. (Dramat w 3-ach aktach S. Przybyszewskiego), „Głos Lubelski” 1922, nr 150, s. 4.

obsadzona, musi w rezultacie dać wyniki ujemne”. W odniesieniu do premiery *Topieli* stwierdził:

Sztuka efektowna, o ile by precyzyjnie była odtworzoną, mogłaby być prawdziwą atrakcją teatralną. Niestety wykonanie pozostawia wiele do życzenia i na każdym kroku widzi się brak umiejętnego reżysera. Co innego się mówi na scenie, a co innego się dzieje. I na nic się zdadzą wysiłki inteligentniejszych jednostek, o ile szczegóły tworzące całość będą odruchami, a nie wynikiem planowo obmyślanej wspólnej akcji. Tej teatr lubelski nie ma i to się na nim mści. Obecni reżyserzy muszą długo jeszcze sami się uczyć, zanim będą mogli dawać kierunek innym. Dyrekcji jeszcze raz powtarzamy, więcej wykończenia⁴¹.

Topiel grano również 5 i 10 VI jako przedstawienia popołudniowe, a 19 VI jako popularne „po cenach zniżonych o 50 %”⁴².

Trzeba wspomnieć, że dyrektor Józef Grodnicki z dramaturgii młodopolskiej poza Przybyszewskim przygotował wcześniej premierę widowiska *Betlejem polskie* Lucjana Rydla (25 XII 1921) i *Don Juana* Tadeusza Rittnera (12 V 1922). Jednak nie spotkały się one z zainteresowaniem widowni, a *Betlejem polskie* wystawione na Boże Narodzenie 1921 wywołało skandal⁴³.

Śnieg (premiera 23 III 1928), ostatnia lubelska realizacja dramatu Przybyszewskiego miała charakter jubileuszowy, odbyła się już po śmierci pisarza. Był to „Uroczysty wieczór ku czci Stanisława Przybyszewskiego”, zorganizowany przez zespół J. Grodnickiego. Przygotowywana premiera była pilnie śledzona przez teatromanów. 20 III anonimowy czytelnik pisał, że „Dyrekcja Teatru wybrała ku uczczeniu Przybyszewskiego najtrudniejszy utwór”. Stawiał pytanie retoryczne: „Jak artyści się z tego wywiążą?”. Dzielił się swoimi refleksjami:

W Krakowie, gdzie teatr jest przesiąknięty kultem „Przybyszewszczyzny”, położyli artyści *Śnieg*. Dzisiejsze pokolenie artystów jest jak i społeczeństwo całe zbyt realne i „zrelizowane”, by mogło zrozumieć głęboką symbolikę *Śniegu*. Jedynie tu ratować może aktora „intuicja”, ale coraz mniej mamy intuicji, a coraz więcej gry. Zobaczymy w piątek⁴⁴.

⁴¹ Tamże.

⁴² *Teatr Miejski*, „Ziemia Lubelska” 1922, nr 150, s. 1, 3; tamże, nr 151, s. 3; tamże, nr 163, 164, s. 1; *Teatr Miejski*, „Głos Lubelski” 1922, nr 151, 155, 164, s. 1; tamże, nr 156, 165, s. 1, 3.

⁴³ Zob. S. Kruk, *Teatr Miejski w Lublinie 1918-1939*, s. 66.

⁴⁴ *Zet.*, *Teatr i muzyka. Na marginesie „Śniegu” S. Przybyszewskiego*, „Ziemia Lubelska” 1928, nr 79, s. 3.

Aby ukazać wiernie historię realizacji, należy dodać, że w świetle odszukanych przeze mnie archiwaliów 24 III 1928 odbyło się posiedzenie Miejskiej Komisji Teatralnej pod przewodnictwem wiceprezydenta Stefana Chomy⁴⁵ (protokół nr 13), na którym odczytano między innymi „sprawozdanie Podkomisji Reperturowo-Artystycznej z działalności Teatru Miejskiego w sezonie 1927/28”, kierowanej przez Konrada Bielskiego (członkowie: Feliks Araszkiewicz, ks. dr Ludwik Zalewski), z dnia 9 III 1928. Zaprotokółowano: „Również wiadomo Podkomisji, że Dyrekcja ma zamiar wystawić w sezonie bieżącym *Śnieg* S. Przybyszewskiego, *Nie-Boską komedię* Z. Krasińskiego, *Powrót posta* J.U. Niemcewicza i *Cara Pawła I* D. Mereżkowskiego, co jeśli zostanie wykonane, uważać należy za czyny zasługujące na pochwałę⁴⁶. Należy dodać, że zalecenie Podkomisji z 9 III w odniesieniu do realizacji scenicznej *Śniegu* już nastąpiło (sic!), premiera bowiem odbyła się 23 III, dzień przed posiedzeniem Miejskiej Komisji Teatralnej, a w dniu zebrania miało być drugie wystawienie *Śniegu*. W momencie odczytywania sprawozdania nie zaktualizowano już jego treści.

Tadeusz Bocheński w popremierowej recenzji (z 25 III) stwierdził, że reżyser Mieczysław Winkler „odniósł zwycięstwo”. Z entuzjazmem wypowiadał się o realizacji:

Wprowadzając na lubelską scenę *Śnieg* Przybyszewskiego, dobrze i pożytecznie postąpił Teatr Miejski. I cieszę się oto serdecznie, że, mówiąc o tym przedstawieniu, podkreślić tu dziś mogę niezwykle pietyzm, z którym wykonawcy widowiska opracowali. Spektakl nie był odrobieniem obowiązku, narzuconym przez niedawną śmierć Przybyszewskiego. Uczczeniem jego świętych Manów. Była to prawdziwie artystyczna pielgrzymka do świątyni sztuki, było to wycucie, zrozumienie i ucieleśnienie jednego ze spełnionych, ale w panteonie literatury polskiej na wieki zachowanych ideałów. Godne uczczenie Poety⁴⁷.

Bardzo dużo miejsca poświęcił osobie pisarza. Wypowiadał się o Przybyszewskim jako pocie afirmującym życie. Szukał korespondencji z Norwidem. Stwierdził: „«Życia pierwsza jest potrzeba» Stanisława Przybyszewskiego”. Zwracał uwagę:

Wtedy, gdy naród polski na ogół w tym życia swego istotę dostrzegał, co nazwać można wiernością katakumbom narodowym, wtedy, gdy naród polski do rzeczy-

⁴⁵ W skład Miejskiej Komisji Teatralnej z 24 III 1928 weszli ponadto: dr Wacław Drożdż, ks. dr Ludwik Zalewski, Józef Czechowicz, Adam Gnoiński, nieobecny (usprawiedliwiony) Feliks Araszkiewicz.

⁴⁶ Archiwum Państwowe w Lublinie (dalej APL), Akta Miasta Lublina (AML) 1918-1939, nr 4010 (dawna 361), maszynopis, karta 13 (s. 22); por. rękopis, s. 73.

⁴⁷ T. Bocheński, *Uroczysty wieczór ku czci Stanisława Przybyszewskiego. „Śnieg”, dramat w 4 a.*, „Ziemia Lubelska” 1928, nr 84, s. 5.

wistości jedną zwłaszcza podchodzić pragnął bramą, bramą modnego, rzekomo logicznie wyrozumowanego pozytywizmu warszawskiego, runęła w Polskę istna burza talentu i nieokiełznanej indywidualności Przybyszewskiego. [...] Kult kosmiczności, metafizyczności życia i wszystkiego, czym się życie manifestuje, stał się Przybyszewskiemu drogowskazem w technice i taktyce artystycznej⁴⁸.

Spśród aktorów wyróżnił Barbarę Wnorowską za kreację Bronki. „Pani Wnorowska grała z dawna w Lublinie nieoglądanym przejęciem, a oprócz tego roztropnie, subtelnie i zaprawdę poetycznie”. Maria Hryniewiczówna zaskoczyła krytyka: „Ukazawszy się tyle razy w galopujących jaskrawych farsach, zagrała nagle Ewę Przybysz równo, powoli, nastrojowo, wyraźnie i udowodniła, że stać ją na wiele efektów głębszych i ważniejszych od wszelkich fars i komedii zdawkowego repertuaru”. Alfred Łodziński (Tadeusz) zastosował „raz po raz mocne efekty dzięki urozmaiconej mowie i odważnej mimice”. Zygmunt Rzęcki (Kazimierz) utrafił „w przemoczoną i zobojętniałą beznadziejnym, nadgrobowym afektem jarzącą się psychikę tego sennie uśmiechniętego posępnika”. Makrynę grała Natalia Plucińska. Aktorka „Stylizowała głos i ruch”. Krytyk stwierdził, że zabiegi te nie były funkcjonalne, „[...] nie należało prowokować monotonii. Za blade i za jednoznacznie. Trzeba odmienić metodę gry i zdobyć się na tony czarnej, żelaznej grozy”.

Atutem inscenizacji była scenografia. T. Bocheński zastosowane dekoracje określił jako „spokojne, nastrojowe. Efekty świetlne szły po linii symbolizowania. Na ogół bardzo trafnie. Pewne niedokładności odpadną zapewne w dalszych przedstawieniach”. Natomiast w formule widowiska raził sprawozdawcę „nadmiar tonu płacznego. O połowę go mniej, a będzie lepiej”. Zalecał: „Trochę bardziej po muzycznemu należałoby potraktować głosy, trochę urozmaicić, głębiej rozdzwonić albo znów unerwić mowę”. Akcentował, że „wiele w tej dziedzinie już dokonano: były mianowicie momenty dialogu tak bogate, że nic tym dodawać nie potrzeba”⁴⁹.

25 III ukazała się też recenzja Jana Kanarowskiego w „Głosie Lubelskim”. Nadmieniał, że spektakl poprzedzono „poważną prelekcją” T. Bocheńskiego. W odniesieniu do twórców inscenizacji, podobnie jak sprawozdawca „Ziemi Lubelskiej”, podnosił zasługi reżysera Mieczysława Winklera. Analizując kształt sceniczny, zwracał uwagę, że „Śnieg przestylizowano w inną tonację. I słusznie. Odebrano sztuce realizm, podkreślono i wypuklono symboliczność treści i irrealność postaci żyjących wszędzie i nigdzie, mogących być każdym i każdym z nas i nikim”. Stworzono „nastrojową” scenografię („pokój dworski”) wraz

⁴⁸ Tamże.

⁴⁹ Tamże.

z „symbolicznie” potraktowanym tytułowym śniegiem⁵⁰. Z grona aktorów uznał, że „na czoło wysunęła się p. Hryniewiczówna” w roli Ewy. Natomiast w jego ocenie M. Wnorowska „miała mniej swobody i pewności w stylizacji jako Bronka”. N. Plucińska „głęboko i artystycznie” zbudowała postać Makryny, a odtwórcy ról męskich A. Łodziński i Z. Rzęcki poprzez swą „poważną, sumienną i artystyczną” grą „oddali hołd pamięci zmarłego poety”.

Jako swoisty epilog należy podać, że recenzja Jana Kanarowskiego spotkała się z żywą reakcją innych pism lubelskich, sprawozdawcy zarzucono... plagiat! Kanarowski w pierwszej części obszernej recenzji snuł pełne metaforyki refleksje poświęcone Przybyszewskiemu, w których nie zaznaczono cytatów i nie wskazano autorów myśli:

Zbłąkana dusza Przybyszewskiego, krocząc po ostatniej ścieżce swego żywota, oczyściła się w sadzawce Siloe⁵¹, a pisarz ten z niezliczonej posępnej rodziny „poetów przeklętych”, odwołuje wszystko, czym mógł zaszkodzić wierze i duszom bliźnim. „Potworny” ten indywidualista, satanista, erotoman, spowijający w mistyczne mgławice prymitywne instynkty zwierzęce, duch opętany niezdrową ciekawością perwersji i zjawisk okultystycznych dostępuje wielkiej łaski nawrócenia – umiera pojednany z Kościołem⁵².

Anonimowy publicysta „Ziemi Lubelskiej” przywoływał m.in. podany wyżej passus jako inkorporowany z artykułu Anny Zahorskiej. Pisał:

Dla obiektywnego zobrazowania sposobów pisania recenzji przez recenzenta „Głosu Lubelskiego” znanego dokładnie naszym czytelnikom Józefa Kanarowskiego, zestawimy dla przykładu urywek recenzji z premiery *Śniegu* w Teatrze Miejskim, zamieszczonej w „Głosie Lubelskim”, a podpisany J. Kan. z odpowiednimi cytatami z rozprawki Anny Zahorskiej o Stanisławie Przybyszewskim, zamieszczonej w marcowym zeszycie „Przeglądu Powszechnego” (nr 531, str. 297)⁵³.

Krytyk zestawiał też profesjonalnie i skomentował teksty, a wypowiedź spu-entował następująco: „Powstrzymujemy się od wszelkich komentarzy. Radzimy tylko recenzentowi „Głosu Lubelskiego” opatentować ten nowy sposób pisania recenzji. Opłaci się na pewno”⁵⁴.

⁵⁰ J. Kan. [Kanarowski], „*Śnieg*”, *dramat w 4 aktach S. Przybyszewskiego*, „Głos Lubelski” 1928, nr 86, s. 6.

⁵¹ „Sadzawka Siloe” – motyw biblijny zaczerpnięty z Ewangelii według św. Jana 9,7.

⁵² J. Kan. [Kanarowski], „*Śnieg*”, *dramat w 4 aktach S. Przybyszewskiego*.

⁵³ [b.a.], *U źródeł „talentu”*. *To tak się pisze recenzje teatralne, panie Kanarowski*, „Ziemia Lubelska” 1928, nr 86, s. 4.

⁵⁴ Tamże.

Sam Kanarowski 28 III 1928 wydrukował odpowiedź „na skoncentrowany atak” przeprowadzony przez „cztery dzienniki miejscowe m.in. «Lubliner Tugblat»”. Artykuły uznał za zarzuty *ad personam*, nazwał je „nagonką” na jego osobę i nie chciał dyskutować „z autorami krzykliwych argumentów”⁵⁵.

Tymczasem *Śnieg* wystawiono także 24, 25 (p. pop), 26 III oraz 3 IV. W świetle archiwalnych danych statystycznych na premierze było obecnych 382 widzów⁵⁶ (przychód 707,20 złp), 24 III (303 spektatorów; 372,85 złp), 25 III na przedstawienie popołudniowe przybyło 173 widzów, a ze sprzedaży biletów uzyskano 216,60. Za marcowe spektakle *Śniegu* (859 widzów) ze sprzedaży biletów (wyłączając cele dobroczynne) do kasy wpłynęło łącznie 1296,65⁵⁷. Dla zobrazowania, jaka była pozycja *Śniegu* na tle pozostałych 24 premier (zrealizowanych do 1 IV 1928), warto dodać, że największą popularnością w sezonie 1927/28 cieszyła się rewia *Halo! Lublin szaleje!* (premera 28 X 1927; 25 spektakli do 1 IV; dochód – 19 770,35 złp; widzów – 16 606), a także adaptacja powieści Stefana Żeromskiego *Dzieje grzechu* (premera 17 II 1928). Na premierze *Dziejów grzechu* było 730 osób, przeróbkę grano w lutym aż 9 razy, a do 1 IV – 18 razy. Widownia była przepelniona, np. 19 II przedstawienie oglądało 892 widzów, a łącznie spektakle do 1 IV obejrzało 10 825 osób, natomiast dochód wyniósł 16 212,05 złp, co równoznaczne było z sukcesem kasowym⁵⁸.

Dzieje sceniczne dramatów S. Przybyszewskiego w wieku XX w lubelskim teatrze zawodowym wyznaczają daty 1901 (premera *Złotego runa*) i rok 1928 (inscenizacja *Śniegu* dedykowana artyście po jego śmierci). Kanon tworzą: *Dla szczęścia* i *Śnieg* (najbardziej popularne, po 5 premier) oraz *Złote runo* (3), *Matka* (3), *Topiel* (2), *Odwieczna baśń* (1), *Gody życia* (1), łącznie 20 popartych źródłami inscenizacji, realizowanych przez artystów zawodowych (w tym dwie w wykonaniu amatorów). Nie zachowały się informacje, by grano *Śluby* czy *Srebrne gody*. Warto dodać, że w Warszawie w tym samym okresie (1901-1927) „zostały wystawione

⁵⁵ J. Kanarowski wyjaśniał czytelnikom, że recenzję dyktował koleżance redakcyjnej Zofii Gołębiowskiej, a brakujący cudzysłów był w rękopisie. Długi wywód zakończył słowami: „Odpowiedziałem naszym czytelnikom z dala od polemiki i ludzi złej woli” (zob. J. Kanarowski, „Plagiat”. *W odpowiedzi na skoncentrowany atak*, „Głos Lubelski” 1928, nr 89, s. 4).

⁵⁶ Przeciętna frekwencja w sezonie 1927/28 to 470 widzów. W latach 30. XX w., gdy w Lublinie występował Teatr Wołyński, raporty kasowe podawały 614 miejsc jako komplet.

⁵⁷ APL, AML 1918-1939, nr 4010 (dawna 361), s. 17, 35, 97. Nie uwzględniono spektaklu z 26 III 1928 (wykreślony z raportu; 618 widzów; kwota 503,30 złp). Zapis sugeruje, że przedstawienie grano na rzecz Towarzystwa Uniwersytetów Robotniczych, podobnie jak komedię *Lekarz miłości* W. Perzyńskiego z 12 III.

⁵⁸ Tamże, s. 9-17. Sztuki były grane jeszcze w kwietniu 1928. Zob. dane z kwietnia, s. 97.

wszystkie drukowane dramaty Stanisława Przybyszewskiego”, ale należy pamiętać, że inne były „siły i środki” scen stołecznych⁵⁹.

W 1921 gościli w Lublinie Ludwik Solski i Wojciech Brydziński. Solski zrealizował wówczas – poza klasyką polską i obcą – z repertuaru modernistycznego inscenizację *Złotego runa* oraz *Dla szczęścia*. Pierwsza zdobyła uznanie widowni dzięki roli Solskiego, druga zaś nie spełniła oczekiwań z uwagi na słabość miejscowych sił artystycznych. W. Brydziński, znany odtwórca ról z dramatów Przybyszewskiego, w 1921 reżyserował *Śnieg*, a sam grał postać Kazimierza.

*

Prezentowane przeze mnie badania, dotyczące dziejów scenicznych i recepcji Stanisława Przybyszewskiego w Lublinie w dwudziestoleciu międzywojennym, wypełniają lukę w historii sceny lubelskiej. Zapisy dotyczące działalności popularyzatorskiej artysty, którą prowadził w postaci modnych wówczas odczytów (*O nagiej duszy*, *Spirytyzm a Duchy*, 1922), wzbogacają obraz recepcji. Prelekcje te spotkały się z olbrzymim zainteresowaniem lublinian, czego wyrazem jest materiał egzemplifikacyjny. Drugi z wykładów zbiegł się z premierą *Topieli* w reżyserii Mieczysława Nawrockiego. Recepcja Przybyszewskiego zatoczyła swoiste koło, od totalnej krytyki jego myśli i dramaturgii na początku XX w., wyrażanej przez protesty „nieomylnych matadorów ostemplowanej moralności” przy okazji promowania *Złotego runa* w 1902 r. (o czym z dystansem pisano już w 1909)⁶⁰, do entuzjazmu towarzyszącego odczytom autora w 1922. Po doświadczeniach I wojny światowej oraz w związku z upowszechnianiem myśli psychologicznej zmieniła się perspektywa patrzenia na dramaturgię Przybyszewskiego, co zaznaczano w recenzjach przy okazji promowania jego twórczości przez L. Solskiego. Kończącym akordem jest *casus* związany z plagiatem recenzji *Śniegu* z 1828, dokonany przez redaktora wiodącej gazety, który odbił się szerokim echem w środowisku lubelskim.

Dzieje sceniczne dramatów S. Przybyszewskiego z okresu dwudziestolecia międzywojennego warte są spopularyzowania w przypadającym właśnie Roku Polskiego Teatru (2015), tym bardziej że w II połowie XX wieku lubelski teatr zawodowy nie wystawił już żadnej ze sztuk artysty. Tak więc od 1928 r. twórczość autora

⁵⁹ Por. R. Taborski, *Warszawskie dzieje dramatów Przybyszewskiego*, s. 511.

⁶⁰ -kg- [K. Głębocki], „Złote runo” S. Przybyszewskiego, „Kurier” 1909, nr 16, s. 2-3; por. *Z teatru*, „Gazeta Lubelska” 1902, nr 105, s. 3.

Złotego runa czeka na nowe teatralne wizje, stanowiąc swoistą białą plamę na zapoczątkowanej w roku 1901 lubelskiej teatralnej „konstelacji Przybyszewskiego”⁶¹.

Bibliografia

- Archiwum Państwowe w Lublinie, Akta Miasta Lublina 1918-1939, zespół nr 22, sygn. 4010.
- [b.a.], *U źródeł „talentu”. To tak się pisze recenzje teatralne, panie Kanarowski*, „Ziemia Lubelska” 1928, nr 86, s. 4.
- Bocheński T., *Uroczysty wieczór ku czci Stanisława Przybyszewskiego. „Śnieg”, dramat w 4 a.*, „Ziemia Lubelska” 1928, nr 84, s. 5.
- Gutowski W., *Konstelacja Przybyszewskiego*, Toruń 2008.
- J., *Odczyt S. Przybyszewskiego*, „Ziemia Lubelska” 1922, nr 25, s. 3.
- J. Kan. [Kantarowski], *„Śnieg”, dramat w 4 aktach S. Przybyszewskiego*, „Głos Lubelski” 1928, nr 86, s. 6.
- Jaz., *Scena i estrada. „Śnieg”. (Dramat w 4 aktach S. Przybyszewskiego)*, „Ziemia Lubelska” 1921, nr 166, s. 4.
- Kanarowski J., *„Plagiat”. W odpowiedzi na skoncentrowany atak*, „Głos Lubelski” 1928, nr 89, s. 4.
- Kiks., *„Topiel”. (Dramat w 3-ch aktach S. Przybyszewskiego)*, „Głos Lubelski” 1922, nr 150, s. 4.
- Kruk S., *Teatr Miejski w Lublinie 1918-1939*, Lublin 1997.
- Lechoń J., *O polskiej literaturze dramatycznej*, [w:] *Cudowny świat teatru. Artykuły i recenzje 1916-1962*, zebrał i oprac. S. Kaszyński, Warszawa 1981, s. 135-147.
- Lechoń J., [W sprawie Stanisława Przybyszewskiego], „Pro Arte” 1919, z. 6, s. 41; przedruk [w:] *Cudowny świat teatru. Artykuły i recenzje 1916-1962*, zebrał i oprac. S. Kaszyński, s. 51.
- Odczyt Stanisława Przybyszewskiego*, „Ziemia Lubelska” 1922, nr 22, s. 6.
- Olkiewicz A., *Na marginesie odczytu Stanisława Przybyszewskiego*, „Ziemia Lubelska” 1922, nr 26, s. 3.
- Pismo Święte Nowego Testamentu w przekładzie z języka greckiego. Ewangelia według św. Jana*, Lublin 1983, s. 278-352.
- Przybyszewski S., *O dramacie i scenie*, Warszawa 1905.
- Sato, *Występy Ludwika Solkiego – „Złote runo” S. Przybyszewskiego. „Dożywocie” A. hr. Fredry*, „Głos Lubelski” 1921, nr 22, s. 6-7.
- Sato, *Z teatru („Dla szczęścia” S. Przybyszewskiego, „Wieczór Trzech Króli” Szekspira i „Safandudy” Sardou)*, „Głos Lubelski” 1921, nr 36, s. 6.

⁶¹ Określenie zaczerpnięte z publikacji W. Gutowskiego. Zob. tenże, *Konstelacja Przybyszewskiego*, Toruń 2008.

- Simon L., *Bibliografia dramatu polskiego 1765-1939*, oprac. E. Heise, T. Sivert, t. II, Warszawa 1972, s. 748-751.
- Stoch E., *Dzieje recepcji scenicznej Stanisława Przybyszewskiego w teatrze lubelskim do roku 1918*, [w:] *Przybyszewski – Re-wizje*, red. G. Matuszek, Kraków 2015 [w druku].
- Taborski R., *Warszawskie dzieje dramatów Przybyszewskiego*, „Pamiętnik Teatralny” 1961, z. 4, s. 511-530.
- Teatr i Muzyka. Teatr Miejski*, „Głos Lubelski” 1922, nr 146, s. 2.
- Teatr Miejski*, „Głos Lubelski” 1922, nr 148, s. 2.
- Teatr Miejski*, „Ziemia Lubelska” 1922, nr 150, s. 1, 3; nr 151, s. 3; nr 163, 164, s. 1.
- Teatr Miejski*, „Głos Lubelski” 1922, nr 151, 155, 164, s. 1; nr 156, 165, s. 1, 3.
- Teatr Wielki. Występy Ludwika Solskiego*, „Głos Lubelski” 1921, nr 11, 17, 18, 20, 25, s. 3.
- Teatr Wielki. Występy Ludwika Solskiego*, „Głos Lubelski” 1921, nr 16, 26, 27, 84, s. 2.
- Teatr Wielki. Występy W. Brydzińskiego*, „Ziemia Lubelska” 1921, nr 153, s. 5.
- X. x., „*Topiel*” *dramat w 3 aktach S. Przybyszewskiego*, „Ziemia Lubelska” 1922, nr 149, s. 2.

Stanisław Przybyszewski na scenie lubelskiej w latach 1901-1928 (kompendium repertuarowe)

I. DLA SZCZĘŚCIA – dramat w 5 a.; prapremiera polska – Kraków 18 II 1899; kolejne premiery: Lwów 24 X 1900, Łódź – Teatr Wielki 5 X 1901, Warszawa – Teatr Rozmaitości 12 XII 1902

1. DLA SZCZĘŚCIA – prem. 15 II 1902. Towarzystwo artystów dramatycznych pod dyr. Henryka Morozowicza. Teatr zimowy. Obsada: Olga – Bronisława Chrzanowska, Helena – Eugenia Bogusińska, Mlicki – Aleksander Bogusiński, Żdzarski – Eugeniusz Prochaska. Uwagi: sztuka na benefis Bronisławy Chrzanowskiej.

Bibliografia: „Gazeta Lubelska” 1902, nr 35, s. 1; [b.a.], *Teatr. Benefis p. Bronisławy Chrzanowskiej*, „Gazeta Lubelska” 1902, nr 37, s. 3.

*DLA SZCZĘŚCIA – anons na 2 IV 1903. Towarzystwo artystów dramatycznych pod dyr. Henryka Morozowicza. Teatr zimowy.

Uwagi: przedstawienie nie odbyło się „z braku widzów”.

Bibliografia: *Teatr lubelski zimowy*, „Gazeta Lubelska” 1903, nr 72, 73, s. 1; *Z teatru*, „Gazeta Lubelska” 1903, nr 74, s. 3.

2. DLA SZCZĘŚCIA – prem. 8 VIII 1903. Towarzystwo dramatyczne pod artystycznym kierunkiem Stanisława Przybyszewskiego (gw). Teatr zimowy. Obsada: Mlicki –

Bronisław Oranowski, Helena – Kazimiera Leśniowska, Źdzarski – Stefan Garbowski, Olga – Olszewska.

Uwagi: gościnny występ zespołu pod artystycznym kierunkiem Stanisława Przybyszewskiego.

Bibliografia: *Teatr zimowy*, „Gazeta Lubelska” 1903, nr 168, 169, s. 1; [b.a.], *Z teatru*, „Gazeta Lubelska” 1903, nr 170, s. 2-3.

3. DLA SZCZĘŚCIA – prem. 27 IV 1907. Teatr Wielki. Zespół Bolesława Bolesławskiego (gw). Obsada: Olga – Jadwiga Turowiczówna, Mlicki – Bolesław Bolesławski, Helena – Antonina Skarżyńska, Źdzarski – Piotr Kozłowski.

Uwagi: przedstawienie dobroczynne, ostatni występ towarzystwa B. Bolesławskiego.

Bibliografia: Jotes, *Z teatru*, „Kurier” 1907, nr 101, s. 4.

4. DLA SZCZĘŚCIA – prem. 13 III 1912. Spektakl amatorski na scenie Teatru Wielkiego. Obsada: Helena – Antonina Skarżyńska-Skolimowska, Olga – Z. Guzowska, Mlicki – Kazimierz Świerczewski, Źdzarski – Józef Swinarski.

Uwagi: przedstawienie amatorskie na dochód Towarzystwa Oświatowego „Światło”. *Śnieg* wystawiono w ramach przedstawienia składanego, razem z *Pożegnálną kolacją* Artura Schnitzlera.

Bibliografia: *Wiadomości teatralne*, „Ziemia Lubelska” 1912, nr 71, s. 5; C., *Z teatru*. *Przedstawienie amatorskie na „Światło”*, „Ziemia Lubelska”, nr 74, s. 2-3.

5. DLA SZCZĘŚCIA – prem. 28 I 1921; nast. wyst. 29 I. Zespół pod dyr. Jerzego Siekierzyńskiego. Teatr Wielki. Obsada: Mlicki – Edmund Biernacki, Olga – Barbara Kościeszanka, Helena – Maria Szczęsna-Wroczyńska, Źdzarski – Ludwik Solski (gw).

Uwagi: gościnny występ Ludwika Solskiego.

Bibliografia: *Z estrady i sceny. Teatr Wielki. Występy Ludwika Solskiego*, „Głos Lubelski” 1921, nr 26, s. 2; tamże, nr 28; Sato, *Z teatru* („Dla szczęścia” S. Przybyszewskiego, „Wieczór Trzech Króli” Szekspira i „Safanduby” Sardou), „Głos Lubelski” 1921, nr 36, s. 6.

II. ZŁOTE RUNO – dramat w 3 a.; prapremiera – 27 III 1901, Teatr Miejski we Lwowie; Kraków 11 V 1901, Warszawa – Teatr Rozmaitości 6 XII 1901; Poznań 19 III 1903; Wilno – Teatr Polski 2 XII 1926

1. ZŁOTE RUNO – prem. ok. 20 XII 1901; nast. wyst. 4 I 1902. Towarzystwo artystów dramatycznych pod dyr. Henryka Morozowicza. Teatr zimowy. Obsada: Irena – Eugenia Bogusińska, Stanisław Szatkowski, Aleksander Bogusiński, Karol Miciński. Uwagi: zapowiedź reżyserii sztuki przez S. Przybyszewskiego; brak anonsu zapowiadającego datę dzienną premiery *Złotego runa*; recenzja z 23 XII 1901.

Bibliografia: *Z teatru*, „Gazeta Lubelska” 1901, nr 279, s. 3; L.S. [Świeszewski], „Złote runo”, *dramat S. Przybyszewskiego*, „Gazeta Lubelska” 1901, nr 282, s. 3; tenże, *Córka Fabricjusza*, „Gazeta Lubelska” 1901, nr 284, s. 3; *Teatr zimowy*, „Gazeta Lubelska” 1902, nr 2, s. 1.

*ZŁOTE RUNO – zapowiedź premiery na 18 V 1902 w ramach gościnnych występów towarzystwa dramatycznego „sił młodych”, tj. byłych uczniów Warszawskiej Klasy Dramatycznej. Obsada: Leonard Dąbrowski, Marcin Flinkowski, Władysław Lenczewski, Jerzy Leszczyński, Bronisław Zyglar i Felicja Wypychowa.

Uwagi: spektakl zdjęto z afisza na rzecz farsy *System Ribadier`a Georges`a Feydeau*. Bibliografia: *Teatr lubelski*, „Gazeta Lubelska” 1902, nr 103, s. 1; *Z teatru*, „Gazeta Lubelska” 1902, nr 104, s. 2; tamże, nr 105, s. 3.

2. ZŁOTE RUNO – prem. 19 I 1909. Trupa dramatyczno-komediowa pod dyr. Bolesława Bolesławskiego. Teatr Wielki. Obsada: Irka – Józefina Bolesławska, Ruszczyc – Bolesław Bolesławski, Gustaw Rembowski – Leon Bzowski, doktor Łącki – Julian Szelągowski, Zygmunt Przesławski – Stanisław Pancewicz.

Bibliografia: -kg- [K. Głębocki], „Złote runo” S. Przybyszewskiego, „Kurier” 1909, nr 16, s. 2-3; *Teatr Wielki* oraz *Z teatru*, „Kurier” 1909, nr 14, s. 1, 3; *Amator-Krytyk* [D. Śliwicki], *Złote runo*, „Ziemia Lubelska” 1909, nr 21, s. 4.

3. ZŁOTE RUNO – prem. 15 I 1921; nast. wyst. 18, 21, 23, 26 I, 3, 6 II (p. pop.), 30 III. Teatr Wielki pod dyr. Jerzego Siekierzyńskiego. Obsada: Doktor Rembowski – Ludwik Solski (gw), Irena – Barbara Kościeszanka i Maria Szczęsna-Wroczyńska, Ruszczyc – Siekierzyński, Edward Strycki, Henryk Halicki i Edmund Biernacki.

Uwagi: trzeci gościnny występ Ludwika Solskiego; sztukę wystawiono w ramach cyklu *Taniec miłości i śmierci*; rolę Ireny dublowały Barbara Kościeszanka i Maria Szczęsna-Wroczyńska. Kościeszanka grała np. 15, 26 I, Maria Szczęsna-Wroczyńska (18 I, drugi spektakl).

Bibliografia: *Z estrady i sceny. Teatr Wielki. Występy Ludwika Solskiego*, „Głos Lubelski” 1921, nr 11, s. 3; tamże, nr 13, 15, 16, 17, 18, 20, 22, 25, 33, 36; Sato, *Występy Ludwika Solskiego – „Złote runo” S. Przybyszewskiego. „Dożywocie” A. hr. Fredry*, „Głos Lubelski” nr 22, s. 6-7; „Głos Lubelski” 1921, nr 84, s. 2.

III. MATKA – dramat w 4 a.; prapremiera polska – 27 IX 1902, Kraków – Teatr Miejski; Łódź – teatr Viktoria 3 I 1903; Warszawa – Teatr Nowy 20 VIII, gw teatru łódzkiego; Włocławek (1903) i Dąbrowa Górnicza (I 1904); Lwów – 22 III 1909; Wilno – 4 II 1910

1. MATKA – prem. 4 XII 1902. Towarzystwo artystów dramatycznych pod dyr. Henryka Morozowicza. Teatr zimowy.

Uwagi: premiera hipotetyczna, zachowały się bowiem tylko anonse prasowe; brak recenzji. Bibliografia: *Teatr lubelski zimowy*, „Gazeta Lubelska” 1902, nr 264, s. 1; tamże, nr 265, s. 1.

2. MATKA – prem. 9 VIII 1903. Towarzystwo dramatyczne pod artystycznym kierunkiem Stanisława Przybyszewskiego. Teatr zimowy. Obsada: Wanda Okońska – Ol-

szewska, Konrad Okoński – Bronisław Oranowski, Borowski – Zygmunt Zboiński, Hanka – Kazimiera Leśniowska, Przyjaciół – Stefan Garbowski.

Bibliografia: *Teatr zimowy*, „Gazeta Lubelska” 1903, nr 168, 169, s. 1; [b.a.], *Z teatru*, „Gazeta Lubelska” 1903, nr 170, s. 2-3.

3. MATKA – prem. 03 I 1911. Teatr pod egidą Towarzystwa Przyjaciół Teatru Polskiego. Zespół Henryka Czarneckiego. Teatr Wielki. Reż. Henryk Halicki. Obsada: Matka – Michalina Solska, Konrad – Henryk Klimontowicz, Hanka – Katarzyna Żbikowska, Ojciec [Borowski] – Konstanty Prosznowski, Przyjaciół – Henryk Halicki. Uwagi: sztukę wystawiono w ramach spektakli abonamentowych.

Bibliografia: *Z teatru*, „Ziemia Lubelska” 1911, nr 2, s. 3; Amator-Krytyk [D. Śliwicki], „Ziemia Lubelska” 1911, nr 5, s. 3; h., *Z teatru*, „Kurier” 1911, nr 4, s. 2-3.

IV. ŚNIEG – dramat w 4 a.; prapremiera – Łódź 16 X 1903; Teatr Miejski we Lwowie – 17 XI 1903

1. ŚNIEG – prem. 16 III 1909. Trupa dramatyczno-komediowa pod dyr. Bolesława Bolesławskiego. Teatr Wielki. Obsada: Bronka – Janina Kośnierska, Ewa – Józefina Bolesławska, Kazimierz – Leon Bzowski, Tadeusz – Stanisław Pancewicz.

Uwagi: spektakl na szkoły Towarzystwa „Światło”.

Bibliografia: „Ziemia Lubelska” 1909, nr 75, s. 2; Amator-krytyk, *Z teatru*, „Ziemia Lubelska” 1909, nr 77, s. 3; -kg- [K. Głębocki], „Śnieg”, *sztuka w 4 aktach S. Przybyszewskiego*, „Kurier” 1909, nr 65, s. 3.

2. ŚNIEG – prem. 20 II 1911. Teatr Wielki. Reż. Henryk Halicki. Obsada: Bronka – Janina Łódzia-Świerczewska, Ewa – J. Salkowska, Tadeusz – Wilczyński, Kazimierz – Kazimierz Świerczewski, lokaj – Jan Iwański, Makryna – H. Sokołowska.

Uwagi: przedstawienie amatorskie na rzecz „Światła”.

Bibliografia: *Teatr Wielki*, „Kurier” 1911, nr 35, 36, 37, 38, s. 1; „Śnieg” *Przybyszewskiego*, „Kurier” 1911, nr 38, s. 4; Z.J. [Jabłoński], „Śnieg” *Przybyszewskiego w wystawieniu amatorów*, „Kurier” 1911, nr 43, s. 3; Nie-Amator Krytyk, *Z teatru*. „Śnieg” *Przybyszewskiego*, „Ziemia Lubelska” 1911, nr 54, s. 2-3.

3. ŚNIEG – prem. 6 V 1913. Teatr Wielki. Obsada: Antonina Dunajewska, Wacława Wacławska, Maryla Szewczyńska, Karol Rdzawicz, Potarzycki (właśc. Mieczysław Mieczysławski), Nowicki.

Uwagi: spektakl na benefis Irenki Nawrockiej, znanej z grania ról dziecięcych.

Bibliografia: *Z teatru*, „Kurier” 1913, nr 102, s. 5; *Z teatru*, „Kurier” 1913, nr 103, s. 3; *Ze sceny i estrady. Zapowiedź benefisu*, „Ziemia Lubelska” 1913, nr 119, s. 3; *Ze sceny i estrady. Dzisiejszy „Śnieg”*, „Ziemia Lubelska” 1913, nr 123, s. 3.

4. ŚNIEG – prem. 30 IV 1921. Teatr Wielki pod dyr. Jerzego Siekierzyńskiego. Reż. Wojciech Brydziński (gw). Dek. Kasper Wiczorkowski. Obsada: Kazimierz – Wojciech

Brydziński, Tadeusz – Edward Strycki, Ewa – Wanda Trojanowska, Bronka – Barbara Kościeszanka, Makryna – Jasińska, stary sługa – Kasper Wieczorkowski.

Uwagi: inscenizacja w ramach cyklu *Taniec miłości i śmierci*; gościnny występ Wojciecha Brydzińskiego.

Bibliografia: *Teatr Wielki. Występy W. Brydzińskiego*, „Ziemia Lubelska” 1921, nr 153, s. 5; Jaz., *Scena i estrada*. „Śnieg”. (Dramat w 4 aktach S. Przybyszewskiego), „Ziemia Lubelska” 1921, nr 166, s. 4.

5. ŚNIEG – prem. 23 III 1928; nast. wyst. 24, 25 (p. pop.), 26 III, 3 IV. Teatr Miejski pod dyr. Józefa Grodnickiego. Reż. Mieczysław Winkler. Dek. Bronisław Rysiewski. Obsada: Bronka – Barbara Wnorowska, Ewa Przybysz – Maria Hryniewiczówna, Tadeusz – Alfred Łodziński, Kazimierz – Zygmunt Rzęcki, Makryna – Natalia Plucińska. Uwagi: „uroczyste przedstawienie” dedykowane śp. S. Przybyszewskiemu; spektakl premierowy poprzedzono „poważną prelekcją” Tadeusza Bocheńskiego.

Bibliografia: APL, AML 1918-1939, nr 4010 (dawna 361); Zet., *Teatr i muzyka. Na marginesie „Śniegu” S. Przybyszewskiego*, „Ziemia Lubelska” 1928, nr 79, s. 3; T. Bocheński, *Uroczysty wieczór ku czci Stanisława Przybyszewskiego*. „Śnieg”, dramat w 4 a., „Ziemia Lubelska” 1928, nr 84, s. 5; J. Kan. [Kanarowski], „Śnieg”, dramat w 4 aktach S. Przybyszewskiego, „Głos Lubelski” 1928, nr 86, s. 6; „Ziemia Lubelska” 1928, nr 83, 85, 93, s. 1; „Ziemia Lubelska” 1928, nr 84, s. 2; „Głos Lubelski” 1928, nr 83, s. 4; tamże, nr 84 i 85, s. 1, 4; tamże, nr 86 i 87, s. 1.

V. ODWIECZNA BAŚŃ. Poemat dramatyczny – prapremiera 02 VI 1906, Teatr Miejski we Lwowie

1. ODWIECZNA BAŚŃ – prem. 15 II 1910; nast. wyst. 20 II. Teatr Wielki pod kier. TPTP. Obsada: Król – Stanisław Orlik-Hryniewicz, Królowa Sonka – Maria Gellówna, Kanclerz – Antoni Leszczyński, Bożenna – Kazimiera Złoczewska, Bogdar – Wolski, Zbigniew – Władysław Antoniewicz, błazen – Wiktor Wandycz oraz Podkowiński, Maria Dobrzycka, Teodozja Wandyczowa, Karolina Szymańska.

Uwagi: premierę anonsowano na 12 II 1910, ale analiza inseratów wskazuje, że przesunięto ją na 15 II. Do publikacji S. Kruka, *Życie teatralne w Lublinie*, s. 182, wkradły się błędy w dacie spektakli *Odwiecznej baśni* – zamiast 12 i 26 II powinno być 15 i 20 II. Data 12 II sugerowana była pierwszym anonsem, ale spektakl przesunięto, 26 II w repertuarze znalazła się operetka *Bohaterowie* z librettem Rudolfa Bernauera i Leopolda Jacobsona. W zapowiedziach prasowych mówiono o spektaklu w 6 obrazach. Była to pomyłka. 17 II dyrekcja teatru zamieściła sprostowanie w prasie (*Z teatru*, „Ziemia Lubelska” 1910, nr 47, s. 3; *Z teatru*, „Kurier” 1910, nr 39, s. 3), ale błąd ponawiano, np. 20 II (*Z teatru*, „Ziemia Lubelska” 1910, nr 50, s. 4).

Bibliografia: D.Ś. [D. Śliwicki], „Ziemia Lubelska” 1910, nr 47, s. 2-3; k.g. [K. Głębocki], „Odwieczna baśń” Stanisława Przybyszewskiego, „Kurier” 1910, nr 39, s. 3; *Z teatru*, „Ziemia Lubelska” 1910, nr 41, s. 2; *Teatr Wielki*, tamże, nr 45, s. 2; tamże, nr 50, s. 4; *Teatr Wielki*, „Kurier” 1910, nr 42, s. 1.

VI. GODY ŻYCIA – dramat w 4 a.; prapremiera – 27 XI 1909, Poznań

1. GODY ŻYCIA – prem. 25 VI 1910. Teatr Łódzki Aleksandra Zelwerowicza (gw). Scena – Teatr Wielki. Obsada: Hanka – Alina Gryficz, Janota – Andrzej Mielewski, Wacław Drwęski – Karol Borowski, Zofia – Helena Czechowska, Stefania – Jadwiga Daniłowicz, Wanda – Zofia Wierzejska, Żebraczka – Ada Kosmowska, Orlicz – Stefan Jaracz, Bielski – Kazimierz Przysański.

Uwagi: sztukę wystawiono w ramach trzeciego gościnnego występu teatru łódzkiego Aleksandra Zelwerowicza; 26 VI anonsowano „czwarty występ teatru łódzkiego *Gody życia*” jako spektakl wieczorny, ale wystawiono *Klątwę*.

Bibliografia: *Teatr Wielki*, „Ziemia Lubelska” 1910, nr 171, s. 2; tamże, nr 172, s. 4; Amator-Krytyk [D. Śliwicki], *Z teatru*, „*Gody życia*”, „Ziemia Lubelska” 1910, nr 174, s. 2; -kg-, *Z teatru. Trzeci występ zespołu teatru łódzkiego*, „Kurier” 1910, nr 144, s. 2.

VII. TOPIEL – dramat w 3 a.; prapremiera – 08 III 1912, Lwów

1. TOPIEL – prem. 26 VIII 1913. Teatr Popularny Lubelski pod kier. Henryka Halickiego, Zamoyska 43. Obsada: Eugenia – Maria Grabowska, Ludmiła – Wacława Wacławska, D’Issy – Śniatyńska, Mimi – I. Chomiczówna, Robert Skalski – Kroński, Władysław Drzewnicki – Antoni Wzorzycowski, Jelski – Henryk Kowalski, Rybicki – Aleksander Szarkowski, Lasota – Łukowski, Du Chateaux – Henryk Halicki.

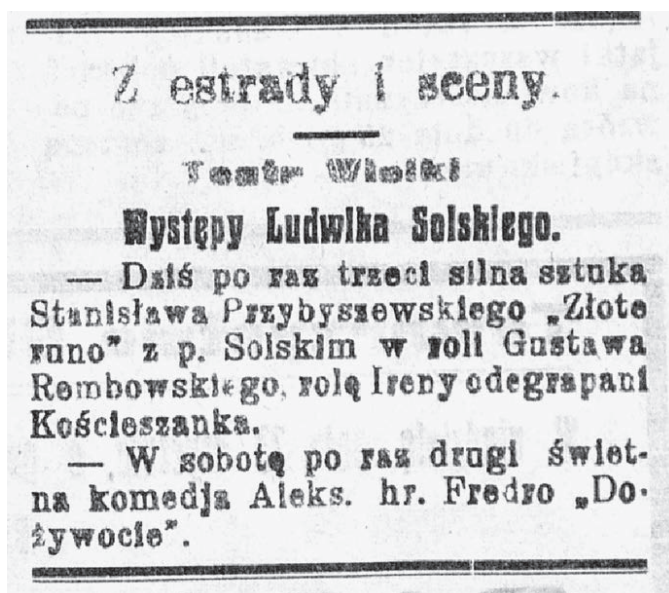
Uwagi: benefis A. Wzorzycowskiego.

Bibliografia: -kg- [K. Głębocki], *Ze sceny i estrady. Teatr Popularny przy ul. Zamoyskiej 43. „Topiel”, sztuka S. Przybyszewskiego. Benefis p. Wzorzycowskiego*, „Ziemia Lubelska” 1913, nr 236, s. 2.

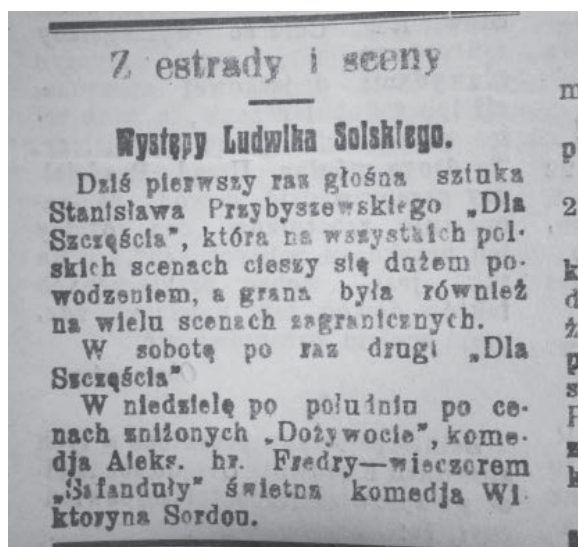
2. TOPIEL – prem. 30 V 1922; nast. wyst. 1, 5 (p. pop.), 10 VI (p. pop), 19 VI 1922. Teatr Miejski pod dyr. Józefa Grodnickiego. Reż. Mieczysław Nawrocki. Dek. Wiesław Makojnik i Mikołaj Kostenko. Obsada: Ludmiła (Ludka) – J. Nowakowska, Eugenia – Marszycka, Panna D’Issy – Zofia Wołoszynowska, Mimi – Eugenia Śnieżkówna, markiz du Chateaux – Edmund Biernacki, Drzewnicki – Marian Bielecki, Skalski – Leopold Komornicki, Lasota – Czesław Strzelecki, Hrabia Jelski – Franciszek Palański oraz Mieczysław Nawrocki.

Uwagi: zapowiadano obecność S. Przybyszewskiego na premierze; 27 V 1922 miał w Towarzystwie Muzycznym odczyt *Spirytyzm a Duchy*.

Bibliografia: *Teatr Miejski*, „Ziemia Lubelska” 1922, nr 145, s. 1; tamże, nr 146, 147, 150, 153, 163, 164, s. 1; X. x., „*Topiel*” *dramat w 3 aktach S. Przybyszewskiego*, „Ziemia Lubelska” 1922, nr 149, s. 2; *Teatr i Muzyka. Teatr Miejski*, „Głos Lubelski” 1922, nr 146, s. 2; Kiks., „*Topiel*”. (*Dramat w 3-ach aktach S. Przybyszewskiego*), „Głos Lubelski” 1922, nr 150, s. 4; tamże, nr 147, s. 1, 2; tamże, nr 148, 151, 155, 164, s. 1; tamże, nr 156, s. 1, 3; tamże, nr 165, s. 1, 2.



Złote runo z udziałem L. Solskiego, 21 I 1921 (trzeci spektakl). Inzerat prasowy. „Głos Lubelski” 1921, nr 20, s. 3. Zbiory ikonograficzne E. Stoch



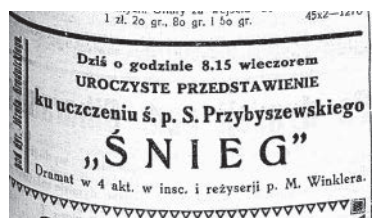
Anons premiery *Dla szczęścia* (28 I 1921) z udziałem L. Solskiego, Lublin, Teatr Wielki. „Głos Lubelski” 1921, nr 27, s. 2. Zbiory ikonograficzne E. Stoch



Topiel, anons premiery, 30 V 1922, Lublin, Teatr Miejski. „Głos Lubelski” 1922, nr 146, s. 1. Zbiory ikonograficzne E. Stoch



Topiel, anons drugiego spektaklu z 31 V 1922. Lublin, Teatr Miejski. „Ziemia Lubelska” 1922, nr 146, s. 1. Zbiory ikonograficzne E. Stoch



Śnieg, Lublin, Teatr Miejski, 23 III 1928, przedstawienie dedykowane autorowi po jego śmierci. „Głos Lubelski” 1928, nr 84. Zbiory ikonograficzne E. Stoch

Teatry objazdowe

2. Dywizji Strzelców Pieszych

W nocy z 19 na 20 czerwca 1940 roku, po walkach na wzgórzach Clos du Doubs, 2. Dywizja Strzelców Pieszych dowodzona przez gen. Bronisława Prugar-Ketlinga przekroczyła granicę Szwajcarii. Ponad 12 tysięcy polskich żołnierzy zostało tam internowanych. Umieszczono ich w 114 małych obozach. Mimo iż internowanie dywizji odbywało się jako „marsz triumfalny”¹, klęska Francji załamała wielu żołnierzy i wywołała gorycz. Wielu z nich straciło nadzieję na pomyślne zakończenie wojny, uznając poniesioną klęskę za ostateczną. W warunkach internowania o losach 2. Dywizji Strzelców Pieszych decydowali Szwajcarzy. Szkolenie i wychowanie wojskowe przebywających tam żołnierzy było formalnie zakazane², dlatego też oficerowie polscy, dążący do zachowania wartości bojowych dywizji oraz dobrego samopoczucia żołnierzy, starali się osiągnąć ten cel głównie poprzez pracę kulturalną i oświatową. Do wysokiego poziomu merytorycznego i metodycznego zajęć kulturalno-oświatowych przykładano dużą wagę. W okresie pobytu 2 DSP we Francji działalnością kulturalno-oświatową zajmował się etatowo tylko jeden oficer w każdym oddziale, w Szwajcarii powołano do tego celu wyspecjalizowany zespół. Potrzebę nauki internowanych żołnierzy dostrzegali przede wszystkim gen. Bronisław Prugar-Ketling i Poselstwo Rzeczypospolitej Polskiej w Bernie. Oczekiwania i apele Polaków w tej sprawie spotkały się z przychylnością władz szwajcarskich, które świadome były faktu, iż wspieranie działalności kulturalnej i oświatowej wśród żołnierzy 2 DSP jest korzystne dla

¹ Zob. *2 Dywizja Strzelców Pieszych w Szwajcarii. Materiały. Dokumenty. Źródła*, oprac. A. Blum, Instytut Polski i Muzeum gen. Sikorskiego, Londyn 1991, z. 7, s. 7nn.

² J. Smoliński, *2 Dywizja Strzelców Pieszych. Francja–Szwajcaria*, Warszawa 1992, s. 119.

internowanych, gdyż podnosi dyscyplinę, wpływa na ich dobry nastrój i zmniejsza liczbę Polaków uciekających z obozów³.

Ważną rolę w realizacji zamierzeń oświatowych 2 DSP odegrał profesor André de Blonay, sekretarz generalny Europejskiego Funduszu Pomocy Studentom, wspierany przez wielu szwajcarskich uczonych. Dzięki ich życzliwości zorganizowano kształcenie na poziomie szkół wyższych, średnich i powszechnych. Powstały kursy zawodowe i otworzyła się możliwość nauki języków obcych.

W pierwszych miesiącach internowania działalność kulturalno-oświatowa miała charakter spontaniczny i okolicznościowy. Ograniczała się głównie do pogadanek i odczytów o charakterze dokształcającym. Stopniowo jednak formy i metody pracy oświatowej stawały się bogatsze, a na płaszczyźnie kulturalnej nawiązano kontakty z organizacjami i instytucjami szwajcarskimi.

1 listopada 1941 roku gen. Bronisław Prugar-Ketling powołał Komitet Kulturalno-Oświatowy 2 DSP, który istniał do stycznia 1944 roku⁴. Kierował nim płk Klaudiusz Reder⁵, a sekretarzem komitetu, od momentu jego utworzenia aż do likwidacji, był mjr Piotr Zwierzyński. W jego skład weszli także: kpt. Andrzej Potoczek, por. Bohdan Garliński, por. Wacław Knoll, sierż. pchor. Adam Vetulani i kpr. Janusz Rakowski oraz delegaci Chrześcijańskiego Stowarzyszenia Młodzieży Męskiej (YMCA) i Polskiego Muzeum w Rapperswilu. Do zadań komitetu należało organizowanie kursów i szkół obozowych oraz koncertów muzycznych, przedstawień teatralnych i projekcji filmowych; opracowywanie i wydawanie materiałów i pomocy o charakterze metodycznym; czuwanie nad rozwojem życia świetlicowego w obozach, udzielanie pomocy chórom i orkiestrom (m.in. druk nut); udzielanie pomocy organizacyjnej, technicznej i finansowej świetlicom i zespołom artystycznym; popieranie działalności literackiej; prowadzenie prac inwestycyjnych, związanych z powstawaniem miejsc pamięci narodowej, kapliczek i tablic; sprawowanie opieki nad grobami żołnierzy polskich, którzy zmarli podczas pobytu w Szwajcarii⁶. Zapadła też decyzja, iż Komitet Kulturalno-Oświatowy „[...] zorganizuje Teatr Żołnierski 2 DSP i zadba o powstawanie drobnych zespołów amatorskich”⁷.

³ Tamże.

⁴ Od tego czasu zakres jego działalności przejęło dowództwo 2 DSP.

⁵ Płk Klaudiusz Reder pełnił jednocześnie funkcję komendanta obozu Aadorf, a następnie obozu uniwersyteckiego w Winterthur. Gdy przeniesiono sztab dywizji z Elgg obok Winterthur do Meulen koło Zurychu, komitetowi do końca 1944 roku przewodniczył mjr Antoni Rozborski. Zob. *Nasza droga. Dzieje 2-ej Dywizji Strzelców Pieszych. Francja-Szwajcaria 1939-1945*, Londyn 1960, s. 398.

⁶ Tamże, s. 399nn.

⁷ *Program Teatru Żołnierskiego DSP „Na brzegu morza”*, Szwajcaria 1943, s. 7; zob. też: S. Piekarski, *Polskie muzy w krajobrazie Szwajcarii w latach 1940-1945*, t. 1, Warszawa 2002, s. 52.

Komitet zajmował się planowaniem i organizacją działalności kulturalno-oświatowej. Jego organem wykonawczym były sekcje plastyki i rzemiosła oraz oświaty i rozrywek. Sekcja plastyki i rzemiosła obejmowała prace plastyczne, urządzenie świetlic, rzemiosło zwykłe i artystyczne, opiekę nad grobami i zabytkami a także pamiątkami 2 DSP w Muzeum Polskim w Rapperswilu. W gestii sekcji oświaty i rozrywek pozostawały kursy naukowo-wychowawcze, chóry, zespoły muzyczne i soliści, Uniwersytet Ludowy, świetlice, teatry amatorskie, widowiska i kino⁸. Taka struktura organizacyjna komitetu zapewniała prowadzenie działalności kulturalnej na wielu płaszczyznach. Zgodnie z założeniami dowództwa 2 DSP budziła też „ducha żołnierskiego i obywatelskiego” oraz przyczyniała się do pogłębiania wiadomości ogólnych i fachowych. Wkrótce okazało się, że wszystkie działy komitetu były na tyle samodzielne, iż mogły sprawnie prowadzić swą działalność bez koordynacji w sekcjach. Zapewne dlatego w styczniu 1942 roku Komitet Kulturalno-Oświatowy 2 DSP został zreorganizowany⁹. Powołano trzynastu referatów, których pracami kierowali: ks. mjr Walerian Świąćicki (referat akcji katolicko-społecznej), sierż. pchor. Adam Vetulani (referat pogadanek obozowych dla żołnierzy), ppłk Klaudiusz Reder (referat propagandy oraz referat kursów), kpr. Janusz Rakowski (referat materiałów do uroczystości i wieczorów świetlicowych), kpr. Janusz Rakowski (referat życia świetlicowego), por. Wacław Knoll i strz. Jerzy Witas (referat muzyczno-teatralny i literacki), Halina Kenar (referat dekoracji i urządzania świetlic oraz referat pracowni artystyczno-rzemieślniczej), por. Bohdan Garliński i Kazimierz Jodziewicz (referat plastyki i opiniowania oraz referat urządzania sal 2 DSP w Muzeum Polskim w Rapperswilu i kaplicy w Solurze), ks. mjr Walerian Świąćicki i por. Bohdan Garliński (referat grobów żołnierskich).

Podstawowymi formami pracy kulturalno-oświatowej były odczyty, pogadanki, gawędy, kursy ogólnokształcące i fachowe oraz spektakle teatralne, występy chórów, orkiestr i solistów, a także pokazy filmów. Organizowano wieczory świetlicowe, uroczyste obchody rocznic ważniejszych wydarzeń narodowych, upowszechniano kulturę polską. Do 1 stycznia 1944 roku Komitet Kulturalno-Oświatowy 2 DSP opracował i dostarczył obozom, w którym przebywali polscy żołnierze, teksty 40 pogadanek, wydał liczne materiały o charakterze rocznicowym, zbiory wierszy i pieśni, a także portrety i obrazy¹⁰. Komitet czerpał fundusze z dobrowolnych składek oficerów i aspirantów, z dotacji szwajcarskich instytucji i organizacji społecznych oraz z darowizn i sprzedaży wydawnictw opracowanych przez żołnierzy 2 DSP.

⁸ Rozkaz dzienny nr 16 z 16 listopada 1941 roku, Centralne Archiwum Wojskowe (CAW), 543/59/9.

⁹ Zob. J. Smoliński, *2 Dywizja*, s. 121.

¹⁰ Przemówienie z 20 czerwca 1944 roku, CAW, 543/59/98.

Praca kulturalno-oświatowa w obozach internowania odbywała się głównie w świetlicach, które stanowiły centrum życia intelektualnego i towarzyskiego. Żołnierze słuchali radia, czytali prasę, poznawali najnowsze wiadomości ze świata, wypełniali czas grami w szachy, warcaby i domino, wypożyczali dostępne wówczas książki. W świetlicach odbywały się też występy zespołów artystycznych oraz uroczystości z okazji rocznic i świąt państwowych. Z wyjątkiem sobót i niedziel na pracę kulturalno-oświatową przeznaczano dwie-trzy godziny.

Ważną rolę w pracy kulturalno-oświatowej w obozach odegrały chóry żołnierskie, które początkowo powstawały spontanicznie. W programie koncertów chóranych, adresowanych zarówno do żołnierzy, jak również cywilnej ludności szwajcarskiej, znalazły się piosenki żołnierskie i ludowe. Z biegiem czasu kilka chórów zyskało duże uznanie za swój wysoki poziom artystyczny. Chór 3. batalionu 4. pułku, liczący około 50 osób, utworzony został 20 lipca 1940 roku w Rohrbach, w kantonie Berno. Jego działalnością kierował szwajcarski nauczyciel Max Bühler. Do stycznia 1942 roku chór występował publicznie 42 razy¹¹. Dochody uzyskane z występów przeznaczano na pomoc dla dzieci w Polsce, dla jeńców i na cele społeczne. W występach uczestniczyli m.in. pianista Aleksander Kagan i Zdzisław Pręgowski, solista operowy. Od 12 maja 1942 roku część chórzystów skierowano do prac na rzecz gospodarki szwajcarskiej. Nie wpłynęło to jednak na poziom artystyczny zespołu, który zyskał nowego kierownika. Został nim por. Mieczysław Furman. Chór ten cieszył się dobrą opinią mieszkańców Burgdorf, Langenthal i Herzgenbuschsee już od listopada 1940 roku, gdzie spotkał się również z życzliwością prasy. Na program koncertów składały się polskie pieśni ludowe i żołnierskie oraz ludowe pieśni szwajcarskie. Z dużym powodzeniem występowały chóry obozów uniwersyteckich, w których składzie znajdowali się zawodowi muzycy i śpiewacy, m.in. Bronisław Bilewicz, Aleksander Kagan, Zdzisław Pręgowski i Jerzy Witas. Chóry akademickie najwięcej pochlebnych ocen uzyskały wiosną 1944 roku, kiedy ich koncerty przerodziły się w manifestacje przyjaźni polsko-szwajcarskiej. Założony w połowie listopada 1940 roku chór akademicki z obozu w Winterthur występował w Zurychu i Lucernie, a z udziałem skrzypka Szymona Bakmana i przy akompaniamencie orkiestry Paula Kletskego koncertował w Winterthur. Dyrygentami tego chóru byli kolejno: asp. Jakub Jahymek, st. strz. pchor. Władysław Szczotkowski i st. strz. Jan Sypniewski. Dzięki wydatnej pomocy takich organizacji, jak Czerwony Krzyż, Pro Polonia i Związek Kobiet, chór koncertował też w Aarau, Baden, Bazylei, Rapperswilu i Solurze. Dużym powodzeniem cieszył się też utworzony 1 listopada 1940 roku chór obozu z Fryburga, którego dyrygentem był kpr. pchor. Zygmunt Estreicher. Do połowy 1944

¹¹ Sprawozdanie statystyczne z 31 grudnia 1944 roku, CAW, 543/59/1709.

roku koncertował 44 razy w wielu szwajcarskich miastach, m.in. we Fryburgu, w Genewie, Lozannie, Morges, Neuchâtel i Sion. W bogatym repertuarze chóru znalazło się pięćdziesiąt pieśni ludowych oraz utwory znanych kompozytorów polskich. Występy, z których dochody były przeznaczone na cele dobroczynne, zjednały polskim internowanym sympatię ludności cywilnej. Popularny był również – założony 20 listopada 1940 roku – chór obozu w Herisau. Do czerwca 1944 roku dał 12 koncertów. W jego repertuarze znalazły się pieśni kościelne i kolędy oraz utwory Jana Galla, Waclawa Lachmana, Stanisława Kazuro, Karola Kurpińskiego i Stanisława Moniuszki. Duże zasługi w upowszechnianiu polskich tradycji narodowych wśród ludności szwajcarskiej miał – utworzony 16 listopada 1940 roku – chór wyszkolenia zawodowego w Matzingen, na którego repertuar złożyły się głównie polskie pieśni ludowe. W Matzingen, Rapperswilu, Wetzikonie, Usterze koncertowała z powodzeniem orkiestra 6. pułku strzelców pod kierownictwem por. Tadeusza Rowińskiego z ambitnym repertuarem, w którym znalazły się m.in. utwory Fryderyka Chopina, Piotra Czajkowskiego, Stanisława Moniuszki i Siergieja Rachmaninowa. Koncerty były wielokrotnie nadawane przez szwajcarskie radio i pozytywnie oceniane w prasie przez fachowych recenzentów. Liczne występy tej orkiestry przynosiły znaczne dochody, które były przeznaczone na cele społeczne i zakup instrumentów muzycznych.

Obok chórów i orkiestry dużą rolę w upowszechnianiu wśród żołnierzy polskiej kultury, tradycji i sztuki scenicznej odegrały teatry żołnierskie. Nieodzowną potrzebą internowanych żołnierzy była rozrywka. Bez wątpienia dostarczał jej teatr. Dlatego też od początku internowania w Szwajcarii 2 DSP dowódcy poszczególnych oddziałów i obozów dokładali wszelkich starań, by zorganizować zespół teatralny lub rozrywkowy. Były one widoczne do końca internowania¹². Mimo powołania reprezentacyjnego dywizyjnego teatru żołnierskiego, szereg obozów posiadało własne zespoły rozrywkowe. Niezależnie od pomocy udzielanej zespołom teatralnym w obozach internowania, dowództwo dywizji dążyło do stworzenia dywizyjnego teatru objazdowego. W *Programie Teatru Żołnierskiego 2 DSP* podkreślano, iż „[...] liczne usiłowania organizowania zespołów obozowych dowodzą konieczności zjednoczenia wysiłków przez stworzenie wędrownego zespołu dywizyjnego”¹³. Jednym z pierwszych teatrów był Teatr Żołnierski 4. Warszawskiego Pułku Strzelców Pieszych, który działał w obozie w Grünenmatt. Powstał w ramach 2. kompanii ciężkich karabinów maszynowych tej jednostki z inicjatywy mjra Tadeusza Zarzyckiego. 4 sierpnia 1940 roku dał pierwsze przedstawienie, na które złożyły się występy chóru, występ mandolinistów i gitarzystów

¹² *Nasza droga*, s. 431.

¹³ *Program Teatru Żołnierskiego*, s. 2.

oraz taniec zbójnicki w wykonaniu ppor. Lucjana Duszy, kpr. Stefana Smula (tancerza przedwojennego regionalnego zespołu góralskiego z Nowego Sącza), kpr. Władysława Piosickiego oraz strz. Adama Hapki. Ppor. Lucjan Dusza pełnił ponadto rolę kierownika teatru. Pierwszy występ aktorów-amatorów żołnierska publiczność przyjęła niezwykle serdecznie, co zachęciło artystów do dalszej wytrwałej pracy. Jej efektem stała się trzyaktowa sztuka teatralna „Wesele góralskie”, odtworzona z pamięci przez kpr. Stefana Smulę¹⁴, wystawiona w końcu sierpnia 1940 roku. Wpleciono do niej wiele tańców góralskich, w których role kobiece przypadły mężczyznom, ale „wywiązali się z nich bez zarzutu”¹⁵. We wrześniu 1940 roku rozpoczęły się próby w zespole o znacznie poszerzonym składzie. Władysław Piosicki, pełniący w zespole rolę scenografa, wspomina:

Każdy z aktorów ofiarował parę kaleson (dar Międzynarodowego Czerwonego Krzyża), na których nasi górale w kompanii przyszyli parzenice. Ja wykonałem z kartonu pasy i kapelusze, kowal wykuł toporki do ciupag, a szewc kompanijny wykonał ze starych butów kierzpcę¹⁶.

Premiera „Wesela góralskiego” odbyła się 19 września 1940 roku przy pełnej widowni, gdzie oprócz żołnierzy 2. kompanii ciężkich karabinów maszynowych siedzieli cywile, mieszkańcy szwajcarskiego Grünenmatt. Dzień później oglądali je żołnierze 4. i 5. kompanii 4. pułku. 22 września 1940 roku sztukę pokazano w macierzystym obozie. Z tego przedstawienia ukazała się pierwsza recenzja. Recenzent „Gońca Obozowego” donosił, iż

[...] przedstawienie odbyło się w największej sali miejscowego hotelu w obecności widzów szczerze zapelniających wszystkie miejsca. M.in. zaszczycił je swoją obecnością p. gen. Bronisław Prugar-Ketling. Na wstępie polski zespół orkiestralny odegrał marsz Generalski, po czym przemówił major Tadeusz Zarzycki, komendant obozu, witając przybyłych gości i podkreślając serdeczne stosunki łączące Polskę ze Szwajcarią¹⁷.

Wkrótce zespół otrzymał zgodę na objazdy artystyczne. „Wesele góralskie” wystawiono 19 razy.

W dniach 28-29 września – wspomina Władysław Piosicki – dajemy po dwa przedstawienia w miejscowości Sumiswald. Na jednym był ambasador Polski –

¹⁴ Tamże.

¹⁵ *Nasza droga*, s. 431.

¹⁶ W. Piosicki, *Historia Żołnierskiego Teatru 2 DSP 1940-1944*, s. 1, maszynopis, Archiwum domowe Zygmunta Prugar-Ketlinga.

¹⁷ *Wesele góralskie w Grünenmatt*, „Goniec Obozowy” 1940, nr 6, s. 6.

minister Aleksander Ładoś. W dniach 5 i 6 października 1940 r. daliśmy dwa przedstawienia w Lutzelfuh dla sztabu 4 pułku 2 dywizji i ludności cywilnej. Obecni też byli ambasadorowie Polski i Anglii. W dniach 12 i 13 października graliśmy dla sztabu dywizji w Hutwill. 3 listopada 1940 r. graliśmy w sali zawodowego teatru w m. Burgdorf, kolejne występy odbyły się w Zolbruck i Hasle-Ruksau¹⁸.

Władysław Piosicki w październiku 1940 roku odwiedził Muzeum w Rapperswilu, gdzie udało mu się pozyskać poemat Kazimierza Brodzińskiego „Wiesław”. Przerobiono go na czteroaktową sztukę, do której próby rozpoczęły się w listopadzie, kiedy to zespół ppor. Lucjana Duszy liczył 50 osób i miał swą stałą bazę w restauracji „Stern”. Premiera sztuki miała miejsce 29 listopada 1940 roku i wypadła „[...] starannie i pięknie”¹⁹. Prezentowano ją żołnierzom i ludności cywilnej 24 razy. Gdy 25 stycznia 1941 roku wystawiano „Wiesława” po raz ostatni, trwały już próby do sztuki Lucjana Rydla „Betlejem polskie”, które pokazano sześciokrotnie. Ostatni spektakl, który utkwił w pamięci artystów, odbył się 19 stycznia 1941 roku w Dürrenroth, kiedy to jeden z pułkowników szwajcarskich dziękował aktorom nie tylko za wspaniałą grę, ale również za prawdziwą postawę żołnierską²⁰. Specjalną pochwałę pod adresem zespołu aktorskiego skierował też w swym rozkazie dowódca dywizji. W lutym 1941 roku kierownikiem teatru był ppor. Lucjan Dusza, a jego zastępcą asp. Bolesław Gronowski. Do grona aktorskiego należeli m.in. kpt. Ignacy Domański, kpt. Antoni Stempniewicz, kpt. Józef Starzewski, kpr. Stanisław Wilizło, st. strz. Eugeniusz Przybyśławski, st. strz. Stefan Smul, st. strz. Władysław Piosicki, st. strz. Ludwik Gniazdowski, st. strz. Bronisław Wizła, st. strz. Józef Walczak, strz. Eugeniusz Waćławski, strz. Henryk Jeziorowski, strz. Stanisław Tkaczuk, strz. Bazyli Kosyk, strz. Ignacy Świder, strz. Władysław Borowiec, strz. Bolesław Różewicz, strz. Zdzisław Kruczek, strz. Adam Hapka i asp. Stanisław Słysz. Odtwórcami ról kobiecych byli: kpt. Józef Starzewski, st. strz. Eugeniusz Przybyśławski, strz. Eugeniusz Waćławski, strz. Henryk Jeziorowski i strz. Stanisław Tkaczuk. Rolę gospodarza teatru pełnił Rudolf Serafin, inspicjenta st. strz. Władysław Piosicki, suflera strz. Bronisław Gubała. Na pianinie artystom akompaniował strz. Leon Kachany. W teatrze statystowali: strz. Władysław Wołoszczuk, strz. Stanisław Kunicki, strz. Kazimierz Sanojca i asp. Stanisław Słysz²¹. Z zespołu teatralnego wyłoniono chór osobowy, w skład którego weszli: ppor. Lucjan Dusza, asp. Bolesław Gronowski, kpr. Ig-

¹⁸ W. Piosicki, *Historia Żołnierskiego Teatru*, s. 2.

¹⁹ *Praca kulturalno-oświatowa w obozach 4 W.P.S.P.*, „Goniec Obozowy” 1941, nr 3, s. 9.

²⁰ Zob. W. Piosicki, *Historia Żołnierskiego Teatru*, s. 3.

²¹ Kronika Teatru, maszynopis, CAW 543/59/T-1369.

nacy Domański, kpr. Antoni Stempniewicz, kpr. Józef Starzewski, kpr. Kazimierz Wilizło, st. strz. Ludwik Gniazdowski, st. strz. Bronisław Wizła, st. strz. Józef Walczak, strz. Eugeniusz Waclawski, strz. Stanisław Tkaczuk, strz. Bazyli Kosyk, strz. Ignacy Świder, strz. Władysław Borowiec i strz. Zdzisław Kruczek²². Teatr posiadał też orkiestrę, której akordeon podarował sam Ignacy Paderewski.

Mimo sukcesów odnoszonych przez teatr w końcu lutego 1941 roku pojawiły się pierwsze trudności. Wojskowe władze szwajcarskie niższego szczebla przynosiły pojedynczych żołnierzy z jednego obozu do drugiego, bez porozumienia z polskim dowódcą, co często dezorganizowało pracę zespołu teatralnego. Ponadto wiosną 1941 roku zdecydowano o zatrudnieniu Polaków do prac zbiorowych na rzecz Szwajcarii. W związku z tym przegrupowano dywizję z rejonu Berna, rozrzucając ją po całym kraju, w zależności od zapotrzebowania rąk do pracy. Władysław Piosicki wspomina:

W marcu 1941 r. przerzucono naszą kompanię do kantonu Graubinden do miejscowości Rhazuns, gdzie nasz zespół pracował przy budowie drogi. W maju 1941 r. umożliwiono nam wznowienie „Wiesława” w miejscowości Thuzis. Mimo sprzeciwu konsula niemieckiego, który się dowiedział o naszej działalności teatralnej i złożył sprzeciw w Rządzie Szwajcarskim, odbyły się dwa przedstawienia, przy wypełnionej po brzegi sali. W czerwcu zespół nasz zostaje przeniesiony. Część aktorów trafiła do obozu w Brühl, a reszta do obozu w Passung. W tym czasie poza pracą na drodze teatr intensywnie przygotowuje nową sztukę pt. „Basia”. Próby chóru, tańca krakowiaka i mazura. Szyje się kostiumy, a kpr. Piosicki maluje dekoracje i przygotowuje rekwizyty²³.

Autorem sztuki „Basia” był aspirant Bolesław Gronowski. Po dłuższych dyskusjach, przeróbkach i opracowaniu części muzycznej sztukę zakwalifikowano do realizacji. Wystawiono ją sześć razy. W kantonie Graubinden znalazła się część teatru 4. pułku, który niebawem dał początek Dywizyjnemu Teatrowi Żołnierskiemu, którego pierwszym kierownikiem został ppor. Lucjan Dusza, reżyserem asp. Bolesław Gronowski, scenografem kpr. Władysław Piosicki. Na siedzibę teatru wybrano początkowo miejscowość Passung, w której przebywało wielu aktorów byłego teatru 4. pułku. Zaczęła się ciężka praca organizacyjna. Jeden z uczestników tych zdarzeń wspomina:

Wyszkolić aktorów, namówić ich do gry, zorganizować i wyćwiczyć chór z orkiestrą, przygotować dekoracje i kostiumy, a przede wszystkim... pieniądze. To były problemy przed którymi stanął ppor. Dusza ze swoimi ludźmi dobrej woli.

²² Tamże.

²³ W. Piosicki, *Historia Żołnierskiego Teatru*.

Żołnierze, którzy kiedyś już grali, zgłaszają się do pracy i nie pytają o warunki. Wszyscy w ciągu dnia są zatrudnieni przy budowie drogi, a wieczorem chodzą na próby. Dowództwo szwajcarskiej 12 Górskiej Brygady, dla użytku której była budowana droga, zgadza się łaskawie na rekordową pracę aktorów, którzy łączą się w jeden zespół roboczy. Akord polega na tym, że jeśli zespół wykona wyznaczony na dany dzień odcinek pracy wcześniej – to może odejść na próby. Żołnierze chętnie przystają na ten warunek i zazwyczaj już w południe kończą pracę, zresztą ku zadowoleniu kierownictwa robót. Dziwny teatr! Pieniądze na zakup rekwizytów i instrumentów pożyczka kierownik teatru i lekarz obozu pchor. Marczak z własnej kieszeni.

Do dnia 6 listopada, a więc w ciągu miesiąca powstaje trzygłosowy chór pod batutą asp. B. Gronowskiego w składzie 21 osób oraz orkiestra: pianista, akordeon, trąbka, a „ja udawałem skrzypki” – jak pisze asp. Gronowski w kronice teatru pod datą 6. X. 41. Ogółem chór miał 20 prób po 2 godziny, a orkiestra 6 prób po 4 godziny.

Dobrzy ludzie, widząc wysiłki teatru, przychodzą z pomocą. Pierwsza jest YMCA w osobie p. Fausera, delegata centrali na kanton Garubunden, który stara się uzyskać pewne ulgi od Szwajcarów, a przede wszystkim łagodzi tarcia. Przychodzi z pomocą p. Vladimir Lubowiecki, Czech, artysta teatru miejskiego w Zurychu, który „ułożył” mazura do IV aktu, nauczał nas tańczyć, a ponadto poprawił grę aktorów i nadał barwy scenom zbiorowym. Przychodzi z pomocą p. Manuel Gasser, redaktor „Die Weltwoche”, który zakupił akordeon i bezpłatnie wydrukował estetyczne programy i streszczenie sztuki w języku niemieckim, a ponadto podarował teatrowi... psa jako maskotkę. Jedna gęba więcej do jedzenia! I to dobra, bo to buldog²⁴.

Pierwszy publiczny występ, traktowany jako próba generalna, odbył się 13 grudnia 1941 roku w Churwalden, który obejrzało 200 widzów, w tym 130 żołnierzy. W ciągu kilku dni „Basię” grano w pobliskich obozach dla internowanych. Cieszyła się powodzeniem. Widzom szwajcarskim podobały się w szczególności tańce – mazur i zbójnicki²⁵. Przedstawienie galowe odbyło się 21 grudnia 1941 roku w Chur. Wystawiono je w hotelu Marzol w obecności władz wojskowych polskich i szwajcarskich, przewodniczącego YMCA, delegata biskupa katolickiego i innych ważnych osobistości. Występ należał do bardzo udanych. Dyrektor naczelny YMCA, kpt. Johannot, zwracając się do artystów, stwierdził: „Zdaję sobie sprawę, że wysiłek wasz nad wystawieniem «Basi» był ogromny i osiągnął piękne rezultaty”²⁶. Przedstawienie podobało się i zrobiło tak duże wrażenie, że teatr został uznany za Dywizyjny Teatr Żołnierza. Postanowiono również, że wkrótce

²⁴ *Nasza droga*, s. 432-433.

²⁵ W. Piosicki, *Historia Żołnierskiego Teatru*.

²⁶ *Nasza droga*, s. 433.

rozpocznie tournée po obozach. Dowództwo dywizji z urzędu miało wystąpić o zgodę do władz szwajcarskich. Do czasu oficjalnego zatwierdzenia przez władze w Bernie teatr miał grać dla obozów w okolicy Graubunden.

Kierownik teatru – donosi świadek tamtych zdarzeń – układa dość surowy regulamin wewnętrzny, w dniu 31 grudnia wszyscy członkowie zespołu w ilości 40 ludzi podpisują „Deklarację”, w której zobowiązują się przestrzegać Regulaminu, postępować „zgodnie z honorem Polaka i Żołnierza”, strzec zarówno tajemnic, jak i dobra teatru²⁷.

Czterdziestoosobowy zespół tworzyli wówczas: kierownicy teatru – ppor. Lucjan Dusza i pchor. Stanisław Słysz, reżyser – asp. Bolesław Gronowski, dekorator – st. strz. Władysław Piosicki, aktorzy – pchor. Marian Marczak, strz. Tadeusz Zachariasz, st. strz. Stefan Smul, strz. Stanisław Tkaczuk, strz. Zenon Michalik, strz. Ignacy Świder, st. strz. Henryk Jeziorowski, pchor. Piechowicz, st. strz. Tadeusz Kopczyński, pchor. Eugeniusz Przybysławski, strz. Władysław Borowiec, strz. Bronisław Wizła, pchor. Kazimierz Witwicki, pchor. Józef Waczak, kpr. Ignacy Domański, kpr. Kazimierz Wilizło, st. strz. Józef Zubek, kpr. Jan Haratyk, kpr. Konrad Howaniec, kpr. Tomasz Duma, strz. Jan Kurel, st. strz. Władysław Ciesielka, st. strz. Stanisław Czerski, pchor. Mirosław Laitner, strz. Władysław Wołoszczuk, strz. Władysław Kunicki, st. strz. Stanisław Gwoździński; muzycy – st. strz. Józef Pietruszka, strz. Bolesław Szeptyński, strz. Marian Lechowicz i strz. Zdzisław Kruczek; chórzyci – st. strz. Edward Jopek i st. strz. Szczęsny Chęciński; sufler – st. strz. Józef Dobek; inspicjent – strz. Rudolf Serafin. Zespół ten wspomagany był przez personel techniczny. Tworzyli go st. strz. Tadeusz Karczmarz i st. strz. Stanisław Wiśniewski²⁸.

W końcu 1941 roku decyzją władz szwajcarskich teatr został przeniesiony z Passung do Reichenau-Tamins, gdzie spotykał się z uznaniem. Władysław Piosicki wspomina:

Pochwałom nie było końca. [...] 1 stycznia 1942 r. gramy „Basię” w Reichenau dla 2 kompanii CKM i drugi raz dla ludności szwajcarskiej. 20 stycznia 1942 r. prezentujemy w Reichenau przedstawienie dla obozów w Cazis i Rodels. Wielki aplauz wywołały słowa aktora: „Polska powstanie wielka i zjednoczona”. Tańce trzeba było wszystkie powtarzać²⁹.

²⁷ Tamże.

²⁸ Lista aktorów teatru obozu Passung, CAW 543/59/T-911; zob. też: S. Piekarski, *Polskie muzy*, t. 1, s. 105-106.

²⁹ W. Piosicki, *Historia Żołnierskiego Teatru*, s. 4.

Wkrótce jednak okazało się, że objazdy po kantonie Graubinden nie są możliwe. Nie spełniły się też nadzieje na pozytywną odpowiedź z Berna. Na początku lutego 1942 roku władze szwajcarskie zabroniły działalności artystycznej teatrowi w Reichenau-Tamis³⁰. Jako oficjalną przyczynę podały niską wydajność pracy polskich żołnierzy-aktorów pracujących przy karczowaniu lasów. „Właściwym powodem zakazu dawania przedstawień, wspomina uczestnik tych wydarzeń, było to, że zbyt głośno propagowaliśmy polską kulturę, zwyczaje i tradycje narodu, o którym Niemcy głosili, że przestał istnieć”³¹. 22 lutego 1942 roku został aresztowany kierownik teatru ppłk Lucjan Dusza. „Po pięciu miesiącach żmudnej pracy organizacyjnej – donosi kronikarz – i szarpaniny nerwów, po wydatkach, sięgających 900 fr. szwajcarskich i po daniu zaledwie sześciu przedstawień, teatr zamiera”³².

Odrodził się jednak za sprawą Vladimira Libovicky’ego, utalentowanego artysty Teatru Miejskiego w Zurychu, Czecha z pochodzenia, który już w kwietniu 1941 roku, po uzyskaniu zezwolenia władz szwajcarskich i zgody dowódcy dywizji, stworzył wraz z Marią Sandoz-Pańkowską zespół pod nazwą „Maryna”, który odwiedzał obozy, organizując tam wieczorki i koncerty dla internowanych, które cieszyły się dużym powodzeniem. O swoich pierwszych kontaktach z Polakami Vladimir Libovicky napisał:

Byłem zaangażowany jako baletmistrz w teatrze Miejskim w Zurychu. Po katastrofie Francji w 1940 roku naraz przyszła wieść, że Wojsko Polskie jest internowane w Szwajcarii. Od razu wyłoniło się pytanie, czy możemy pomóc naszym braciom? Długo się nie namyślałem i uzyskałem adres jednego Czecha, który służył w polskim wojsku i był też z nimi internowany, a leżał chory w wojskowym szpitalu w Grundenwaldzie. Było to jakoś przed Bożym Narodzeniem roku 1940, więc zabierając ze sobą papierosy, owoce, skarpetki i różne inne rzeczy pojechałem do niego z Zurychu przez Bern.

Oczywiście nie miałem zezwolenia władz szwajcarskich, ale uprosiłem siostrzyczkę i w ten sposób dotarłem do leżących w szpitalu Polaków. Oni się bardzo ucieszyli, że ktoś do nich przyjechał. Oto i taki był mój początek kontaktów z Polakami³³.

Odwiedziny w szpitalu przyczyniły się do nawiązania bliższych kontaktów i częstszych przyjazdów baletmistrza do Grundenwaldu. Zawoził chorym paczki,

³⁰ Zob. J. Smoliński, *2 Dywizja*, s. 126-127; S. Piekarski, *Polskie muzy*, t. 1, s. 106.

³¹ W. Piosicki, *Historia Żołnierskiego Teatru*, s. 5.

³² *Nasza droga*, s. 433.

³³ V. Libovicky, *Wspomnienia o internowanych Polakach w Szwajcarii*, maszynopis, Muzeum Wojska Polskiego; cyt. za: S. Piekarski, *Polskie muzy*, t. 1, s. 107.

na przepustki zapraszał ich do swego domu. Ci, którzy nie mogli go odwiedzać, pisali listy.

Właśnie z tekstów – wspomina V. Libovicky – wyczuwałem, że jak internowanie potrwa dłużej, to chłopaki zwariują. Pomyślałem sobie: trzeba dawać koncerty, coś robić, jakąś kulturę. Poprosiłem o pomoc panią Marię Sandoz-Pańkowską, która była Polką z Polski, ale wydana za mąż za Szwajcara. Pańkowska – grała na pianinie i śpiewała. Wspólnie ułożyliśmy program, a naszej dwuosobowej grupie daliśmy nazwę „Maryna” (Francuzi mówili „Madelon”, a Szwajcarzy „Maryne”)³⁴.

Po uzyskaniu zezwoleń władz szwajcarskich i dowódcy polskiej dywizji teatr „Maryna” dał swój inauguracyjny występ 4 kwietnia 1941 roku dla żołnierzy pracujących w Lomnis, który zebrał bardzo pozytywne recenzje. Jedna z nich ukazała się na łamach „Gońca Obozowego”. Wkrótce odbyły się kolejne przedstawienia, a wraz z upływem czasu teatr zyskiwał coraz większą popularność. „My chcemy Marynę!” – wołają żołnierze, słysząc od drugiego obozu o jej występach, a gdy koncert się odbędzie, słyhać dalej „Maryno, wróć do nas!”³⁵. Teatr „Maryna” bawił i dostarczał rozrywki. Wystawił ponad 50 przedstawień³⁶. Wraz ze zmianą sytuacji politycznej i coraz bardziej realnymi szansami na zwycięstwo zmieniał się stosunek władz szwajcarskich do internowanych żołnierzy, co pozwoliło także na rozwiązanie problemu teatru, na który wciąż było zapotrzebowanie. Zezwolono na teatr, którego kierownikiem został por. Mieczysław Basista, a głównym reżyserem i choreografem V. Lubovicky. Zaangażowano także Marię Sandoz-Pańkowską³⁷. Kierownikiem administracyjno-technicznym został ppor. Stanisław Słysz, osobą odpowiedzialną za dekoracje kpr. Władysław Piosicki, kierownikiem chóru plut. pchor. Henryk Pietras³⁸. Władze szwajcarskie wyszły artystom naprzeciw, wydały nawet decyzję dotyczącą kredytowania biletów kolejowych. Aktorzy otrzymywali żołd przypisany do stopnia po 2 franki szwajcarskie dziennie. Zespołowi teatralnemu przydzielono na stałe szwajcarskiego podoficera, który załatwiał wszystkie sprawy gospodarcze i jednocześnie pełnił funkcję skarbnika, gdyż strona finansowa przedstawień należała do Szwajcarów. Zespół liczył 13 osób. Pierwszym wystawionym spektaklem była rewia „Zwycięstwo ducha”, której premiera odbyła się

³⁴ Tamże.

³⁵ *Maryna w Dättwil*, „Goniec Obozowy” 1942, nr 13, s. 10.

³⁶ *Nasza droga*, s. 434.

³⁷ M. Sandoz-Pańkowska po kilku próbach i zapoznaniu się z warunkami funkcjonowania teatru zrezygnowała z przynależności do tego żołnierskiego zespołu. Zob. S. Piekarski, *Polskie muzy*, t. 1, s. 116.

³⁸ *Nasza droga*, s. 434.

16 stycznia 1943 roku w Aadorf, w kantonie Thurgau. Rewia składała się z 10 obrazów. M.in. znalazły się tytuły „Stalag nr X”, „Na granicy perskiej” i „Powitanie pułków”. Teksty zawierały fragmenty utworów Adama Asnyka, Aleksandra Fredry, Marii Konopnickiej, Ignacego Krasickiego, Artura Oppmana (Or-Ota) i Juliusza Słowackiego³⁹. Przedstawienie zaprezentowano 45 razy, gdyż było ono „wielką propagandą polskiej sztuki, piosenek polskich i tańców narodowych”⁴⁰. Wszystkie recenzje były bardzo przychylne. Autorem przedstawienia był V. Libovicky, który, stając się etatowym aktorem w teatrze wojskowym, musiał zakończyć współpracę z Teatrem Miejskim w Zurychu. Teatr Libovicky’ego podczas pierwszego koncertu wystąpił pod nazwą Żołnierski Teatr Strzelców Pieszych „Maryna”. Stanisław Piekarski podkreśla:

Oficerom ze sztabu dywizji nie bardzo podobał się w nazwie zespołu dodatek „Maryna”, ale Libovicky o zachowanie „tradycji” swego poprzedniego teatru walczył z taką determinacją, jakby od tego zależały losy... II wojny światowej. W takiej sytuacji gen. Bronisław Prugar-Ketling ustąpił⁴¹.

Teatr rozpoczął swoje tournée artystyczne, trwające aż do maja 1943 roku. Odwiedził obozy dla internowanych polskich żołnierzy w: Matzingen, Amlikon, Wetzikon, Fehraldorf, Pfaffikon, Kradorf, Afeltrangen, Chur, Rodels, Ilanz, Tawanasa, Jenatz, Conters, Weesen, Niderweningen, Dättwil, Zeihen, Frick, Gebenstorf, Geltenkinden, Magden, Wauwilermoss-Schutz, Stans, Sarnen, Alpachdorf, Cham, Locarno, Astano, Cademario, Granges, Aigle, Vevey, Sion, Grandes, Chandolone, Saillon, Saxon, Komugeni, Copet, Celigny, Vaumarcus, St. Blaise, Londel, Cudrefin, Taufelen, Tremelen i Buren⁴². Ze wszystkich przedstawień w „Gońcu Obozowym” pojawiały się pełne zachwyty recenzje. Wędrowka po obozach rozrzuconych po całej Szwajcarii była męcząca. Władysław Piosicki wspomina:

Graliśmy na scenach teatrów szwajcarskich, salach gimnastycznych, ale i na stołach w świetlicach, czy na świeżym powietrzu. Spaliśmy często na garści słomy rozrzuconej na podłodze w świetlicy, czy po dwóch w jednym łóżku. Z jedzeniem bywało różnie. Często goszczono nas bardzo gościnnie w podzięciu za nasze występy, ale też wiele razy były to tylko odgrzane resztki. Dość często musieliśmy maszerować parę kilometrów do sali ze sceną i późną nocą, po

³⁹ Tamże, s. 434.

⁴⁰ W. Piosicki, *Historia Żołnierskiego Teatru*, s. 4.

⁴¹ S. Piekarski, *Polskie muzy*, t. 1, s. 116.

⁴² W. Piosicki, *Historia Żołnierskiego Teatru*, s. 4; zob. też: S. Piekarski, *Polskie muzy*, t. 1, s. 116.

zapakowaniu kostiumów i dekoracji, wracaliśmy owe kilometry do miejsca zakwaterowania⁴³.

Trudy tej wędrówki spowodowały, że mimo odnoszonych sukcesów wielu aktorów zrezygnowało z dalszej pracy w teatrze. Po reorganizacji kierownikiem administracyjnym i aktorem był por. Mieczysław Basista, kierownikiem artystycznym, choreografem i aktorem Vladimir Libovicky, aktorem i kierownikiem grupy artystycznej plut. Jan Haratyk, scenografem, charakteryzatorem i aktorem kpt. Władysław Piosicki. Aktorami też byli: sierż. pchor. Z. Radoszewski, sierż. pchor. T. Manczykowski, plut. Tadeusz Zachariasz (odpowiadał również za efekty świetlne), st. strz. Tadeusz Dorsz, st. strz. Stanisław Konior, strz. L. Pokuta, st. strz. M. Kuryło, st. strz. Bazyli Kosyk. Pianistą w zespole był st. uł. I. Onoszko⁴⁴. Zespół ten w połowie czerwca 1943 roku rozpoczął przygotowania do drugiej rewii pt. „Nad brzegiem morza”, na którą złożyło się 10 obrazów. Autorem i reżyserem był Vladimir Libovicky. Premiera rewii odbyła się 20 listopada 1943 roku w Aadorf, gdzie znajdowała się stała siedziba teatru. Po premierze zespół wyruszył w trzymiesięczną trasę koncertową. Odwiedził ponad 50 obozów. Ostatni występ w ramach drugiego objazdu odbył się 14 listopada 1943 roku. „[...] podczas tego objazdu sale były nabite pod sam sufit – gdzie było tylko jakieś wolne miejsce, a po spektaklach następowały owacje”⁴⁵. W grudniu 1943 roku V. Libovicky zakończył pracę w Teatrze Żołnierskim 2. Dywizji. 19 grudnia 1943 roku w obozie w Winterthur miał miejsce pożegnalny spektakl, w którym V. Libovicky występował na scenie jako „Maryna”. Był także kierownikiem artystycznym, reżyserem i choreografem przedstawienia.

Pomagałem Polakom bardzo chętnie – wspomina – bo to bracia, sąsiedzi. Oni byli internowani, a ja wolny. Cała moja tułaczka po obozach skończyła się w Winterthur, kiedy przeszedłem na angaż do Miejskiej Opery w Lucernie. Pracując w Winterthur wstawałem o 6.00 rano, żeby zdążyć dojechać pociągiem na próbę, a po południu i wieczorem miałem występy. Było to bardzo meczące i musiałem zostawić wojskowy teatr, który był już na takim poziomie, że mógł już iść sam po obozach⁴⁶.

Po odejściu Vladimira Libovicky'ego z teatru zespół postanowił, iż będzie działał nadal jako teatr żołnierski i przystąpił do realizacji trzeciej rewii pt. „Pobudka”, której premiera odbyła się 15 marca 1944 roku w Aadorf, w liczącej

⁴³ Tamże, s. 6-7.

⁴⁴ W. Piosicki, *Historia Żołnierskiego Teatru*, s. 8-9; S. Piekarski, *Polskie muzy*, t. 1, s. 122-123.

⁴⁵ V. Libovicky, *Wspomnienia*, s. 4.

⁴⁶ Tamże, s. 5.

150 miejsc sali hotelu „Linde”. Zespół wystąpił pod szyldem Teatr Żołnierski 2. Dywizji Strzelców Pieszych. 17 marca 1944 roku wyruszył po raz trzeci w objazd, trwający do czerwca 1944 roku. W tym czasie teatr wystąpił 36 razy i jak zawsze cieszył się dużą popularnością i dobrymi opiniami publiczności. Został rozwiązany 26 czerwca 1944 roku.

Z dalszych wyjazdów musieliśmy zrezygnować, wspomina Władysław Piosicki. Zagrożona Szwajcaria wejściem wojsk hitlerowskich ogłosiła mobilizację. Po rozwiązaniu teatru wróciliśmy do swoich jednostek. Kostiumy, dekoracje i rekwizyty przekazaliśmy do obozu internowanych Polek, które uciekły z przymusowych prac w Niemczech⁴⁷.

*

Objazdowe teatry żołnierskie 2. Dywizji Strzelców Pieszych spełniły swoje zadanie. Bawiły, uczyły i wychowywały, a przede wszystkim spopularyzowały polską sztukę ludową na ziemi Helwetów.

Nasze występy – pisze Władysław Piosicki – miały niezawodnie duży wpływ na podniesienie morale żołnierza, koily tęsknotę za tym, co polskie, i dawały chwile odpoczynku. Dla Szwajcarów były propagandą naszego folkloru i kultury. Tak, jak obecnie prasa rozpisuje się o występach zespołu „Śląska”, czy „Mazowska”, tak wówczas pisano o naszych przedstawieniach. Oczywiście nie stały one na tym poziomie, co wymienione zespoły, ale wówczas robiły dobrą robotę. To była nasza walka⁴⁸.

Teatr Żołnierski 2. Dywizji Strzelców Pieszych wystawił w sezonie 1943/44 ponad 100 spektakli dla 20 000 widzów. Połowę z nich stanowili Szwajcarzy, którzy chętnie oglądali polskie widowiska⁴⁹ i życzliwie recenzowali je na łamach prasy szwajcarskiej.

⁴⁷ W. Piosicki, *Historia Żołnierskiego Teatru*, s. 13.

⁴⁸ Tamże, s. 14.

⁴⁹ S. Marczak-Oborski, *Teatr czasu wojny 1939-1945*, Warszawa 1967, s. 82.

Bibliografia

- Bańbuła S., *O Szwajcarii... prawie wszystko*, SGGW, Warszawa 1998.
- Biegański W., *Polskie Siły Zbrojne na Zachodzie 1939-1945*, KAW, Warszawa 1990.
- Blum A., *O broń i orły narodowe*, Nakładem Przyjaciół, Londyn 1980.
- Czoch W., *Na szlakach pracy wychowawczej*, Londyn 1970.
- Drobny W., *Karabin i książka. Polskie Liceum w Szwajcarii 1940-1944*, MON, Warszawa 1973.
- Drobny W., *Walka bez oręża. Polskie obozy dla internowanych w Szwajcarii w latach 1940-1946*, PWN, Warszawa-Poznań 1985.
- 2 Dywizja Strzelców Pieszych w Szwajcarii. Początki internowania 1940-1941. Materiały. Dokumenty. Źródła. Archiwalia*, oprac. A. Blum, Londyn 1991, nr 6, z. 7.
- Garliński J., *Szwajcarski korytarz*, Warszawa 1991.
- „Goniec Obozowy” 1940-1945.
- Helvétie, terre d'accueil...*, Fundacja Archiwum Szwajcarsko-Polskie, Fryburg 2000.
- Jasiński R., *Wrzesień pod Alpami*, Warszawa 1965.
- Kalendarzyk żołnierza*, rok 1943, Szwajcaria.
- Kobryner J., *Nauka dla Polski. Praca dla Szwajcarii. Szkolnictwo polskie w Szwajcarii 1940-1945. Cele. Zasady. Organizacja. Program*, [w:] *Przez burze – pod wiatr. Szkolnictwo polskie na Zachodzie w czasie II wojny światowej*, układ, oprac. i red. T. Zaniewska, t. I, Trans Humana, Białystok 2001, s. 19-37.
- Kraska Z., *Tropem Polaków wśród Helwetów*, „Polityka” 2012, nr 32/33, s. 116-119.
- Marczak-Oborski S., *Teatr czasu wojny. Polskie życie teatralne w latach II wojny światowej*, PIW, Warszawa 1967.
- Między „rajem” a „więzieniem”. Studia o literaturze i kulturze Szwajcarii*, red. B. Rowińska-Januszewska, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2004.
- Nasza droga. Dzieje 2-ej Dywizji Strzelców Pieszych, Francja-Szwajcaria 1939-1945*, Londyn 1960.
- Piekarski S., *Polskie muzy w krajobrazie Szwajcarii w latach 1940-1945*, t. I, II, Departament Społeczno-Wychowawczy MON, Dom Wojska Polskiego, Warszawa 2002.
- Piosicki W., *Historia Żołnierskiego Teatru 2 DSP 1940-1944*, maszynopis.
- Polen und die Schweiz ihre Beziehungen im Laufe der Jahrhunderte und während des zweiten Weltkrieges*, Pro Polonia, Solothurn 1945.
- Polskie instytucje za granicą*, oprac. A. Krochmal, Rada Dziedzictwa Archiwalnego, Naczelna Dyrekcja Archiwów Państwowych, Warszawa 2004.
- Program Teatru Żołnierskiego DSP „Na brzegu morza”*, Szwajcaria 1943.
- Prugar-Ketling B., *Aby dochować wierności*, Warszawa 1990.
- Rakowski J., *Z piórem i w mundurze. Francja-Szwajcaria*, Edition Spotkania, Paryż 1985.
- Smoliński J., *2 Dywizja Strzelców Pieszych. Francja-Szwajcaria*, Warszawa 1992.

- Smoliński J., *Polskie obozy uniwersyteckie w Szwajcarii w czasie II wojny światowej*, [w:] *Przez burze – pod wiatr. Szkolnictwo polskie na Zachodzie w czasie II wojny światowej*, układ, oprac. i red. T. Zaniewska, Trans Humana, Białystok 2001, s. 38-51.
- Szwajcarskie wędrówki. *Quer durich die Schweiz. Z Jerzym Ruckim śladami polskich żołnierzy internowanych w Szwajcarii*. Mit Jerzy Rucki auf den Spuren internierter polnischer Soldaten, Polska Fundacja Kulturalna Libertas, Oficyna Wydawnicza „Rytm”, Warszawa 2000.
- Teatr żołnierski*, Komitet Kulturalno-Oświatowy 2 DSP, Szwajcaria 1943.
- Thielmann E., *Żołnierska odyseja*, Pruszków 1988².
- Vetulani A., *Poza płomieniami wojny. Internowani w Szwajcarii 1940-1945*, MON, Warszawa 1976.
- Wąsik S., *Praca kulturalno-oświatowa 2 DSP*, [w:] *Oświata, książka i prasa na Obczyźnie*, Londyn 1989.
- Wojtowicz J., *Historia Szwajcarii*, Ossolineum, Wrocław 1976.
- Zaniewska T., *Szkolnictwo polskie w Szwajcarii w czasie II wojny światowej*, „Prace Komisji Historii Nauki”, t. VI, PAU, Kraków 2004, s. 96-122.
- Zieliński J., *Nasza Szwajcaria. Przewodnik śladami Polaków*, Oficyna Wydawnicza „Rytm”, Muzeum Polskie w Rapperswilu, Warszawa 1999.
- Zwycięzeni, ale niepokonani. Polska dywizja na szwajcarskiej ziemi*, red. Z. Prugar-Ketling, Towarzystwo Polsko-Szwajcarskie, Towarzystwo Rapperswilskie, Oficyna Wydawnicza „Rytm”, Warszawa 2000.



Teatr Żołnierski obozu internowanych w Grünenmatt – scena ze sztuki „Betlejem polskie” Lucjana Rydla (1941 r.). Fot. z archiwum Zygmunta Prugar-Ketlinga



Żołnierski Teatr Dywizji Strzelców Pieszych „Maryna” – scena z „Maryna na wychowaniu” z rewii pt. „Zwycięstwo ducha” (1943 r.).
Fot. z archiwum Zygmunta Prugar-Ketlinga



Żołnierski Teatr Dywizji Strzelców Pieszych „Maryna” – scena z „Maryna na wychowaniu” z rewii pt. „Zwycięstwo ducha” (1943 r.).

Fot. z archiwum Zygmunta Prugar-Ketlinga



Żołnierski Teatr Dywizji Strzelców Pieszych „Maryna” – „Wesele ludowe”. Fragment rewii pt. „Nad brzegiem morza”. Fot. z archiwum Zygmunta Prugar-Ketlinga



Żołnierski Teatr Dywizji Strzelców Pieszych „Maryna” – scena z „Maryna na wychowaniu” z rewii pt. „Zwycięstwo ducha” (1943 r.). Od lewej: V. Libovicki, plut. T. Zachariasz, kpr. S. Smul (1943 r.). Fot. z archiwum Zygmunta Prugar-Ketlinga



Scena z rewii pt. „Nad brzegiem morza”. „Zbójnicki” w wykonaniu aktorów
Żołnierskiego Teatru Dywizji Strzelców Pieszych „Maryna” (1943 r.).

Fot. z archiwum Zygmunta Prugar-Ketlinga



Żołnierski Teatr Dywizji Strzelców Pieszych „Maryna” – „Pod szczytem Tatr”.
Scena z rewii pt. „Nad brzegiem morza” (1943 r.).

Fot. z archiwum Zygmunta Prugar-Ketlinga

Teatralność występów Chóru Akademickiego KUL w latach 1971-1998

Temat teatralności występów Chóru Akademickiego KUL nie został dotychczas opracowany. Na obraz teatralności Chóru, na jego kształt repertuarowy, poziom wykonawstwa, a wreszcie międzynarodowe sukcesy złożyło się kilka czynników ze sobą powiązanych, które chcielibyśmy poniżej zarysować. Przede wszystkim decydujący wpływ na jego repertuar i wykonawstwo wywarł dyrygent Chóru, którym w latach 1971-1998 był Kazimierz Górski, absolwent muzykologii naszej Uczelni. Do istotnych elementów wizerunku i sukcesów Chóru KUL należeli sami chórzyci, występujący w oryginalnych strojach, a następnie współpraca z solistami operowymi, znanymi aktorami, orkiestrami. Wszyscy członkowie Chóru występowali od pewnego czasu w jednolitych strojach z charakterystycznymi kołnierzami koloru białego, co upodabniało ich do grupy zakonnej (franciszkańskiej?, karmelitańskiej?), znakomicie harmonizującej się z architekturą kościelną, a jednocześnie wyodrębniającej się od tła pomieszczeń, w których koncertowali (nie tylko kościoły, sanktuaria i kaplice, ale również sale koncertowe szkół i filharmonii, aule uniwersyteckie, sceny plenerowe).

Kierowane przez Kazimierza Górskiego zespoły lubelskie, a przede wszystkim Chór Akademicki KUL nie tylko dostarczał słuchaczom wielu przeżyć estetycznych, ale również zaszczepiał im miłość do muzyki chóralnej, wspomaganej przez słowa poetyckie, teksty teologiczno-modlitewne (Norwid, Jan Paweł II, Prymas Tysiąclecia S. Wyszyński). Wszystko to odbywało się na tle naturalnej scenografii wewnątrz kościelnych i uczelnianych, dekoracji festiwalowych, a nawet we wnętrzach obszernych świątyni i pałaców watykańskich, holach i klinikach uniwersyteckich czy w skromnych przestrzeniach kościołów parafialnych nie tylko w Polsce, ale w innych krajach świata. Każdy koncert miał inny przebieg, osiągał inny wyraz

artystyczny, a zawsze był składnikiem długotrwałych przygotowań, rozmaitych ćwiczeń członków Chóru i harmonijnego z nimi współdziałania dyrygenta, ale również zestrojenia z zespołami muzycznymi, a także z solistami i aktorami. Występowało też współdziałanie z organizatorami koncertów i uroczystości, którzy zapewniali Chórowi warunki sceniczne w postaci odpowiedniego miejsca, nagłośnienia i oświetlenia. Zwykli słuchacze nie zawsze dostrzegali te warunki, które przecież decydowały o ogólnym odbiorze występów, a wymagały oddzielnych przygotowań i prób.

1. KAZIMIERZ GÓRSKI, DYRYGENT CHÓRU AKADEMICKIEGO KUL (1971-1998)

Kazimierz Górski urodził się 25 III 1944 r. w Rakowie na Kielecczyźnie, zmarł 30 IV 2009 r. Pracował jako: dyrygent, chórmistrz, muzykolog, kompozytor i pedagog uniwersytecki.

Po ukończeniu szkoły podstawowej w Rakowie dalszą naukę kontynuował w Salezjańskiej Szkole Organistowskiej w Przemyślu, a następnie w szkole muzycznej w Kielcach. Bardzo ważne studia dla jego dalszych osiągnięć odbył w Instytucie Muzykologii Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego oraz na Wydziale Kompozycji, Dyrygentury i Teorii Muzyki w Akademii Muzycznej w Poznaniu. W Akademii pogłębiał swoją wiedzę w klasie dyrygentury pod kierunkiem profesora Stefana Stuligrosza. W latach 1976-1998 prowadził zajęcia w Instytucie Muzykologii KUL, w latach 1980-2009 pracował w Instytucie Muzyki Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. W tej ostatniej Uczelni kierował Zakładem Dyrygentury Wokalno-Instrumentalnej (1992-1996) i Zakładem Teorii Muzyki (2000-2009). Został mianowany profesorem w 1993 r. Posiadał również osiągnięcia w pracy naukowo-dydaktycznej jako profesor w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim i Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Był promotorem ponad dwudziestu przewodów doktorskich, recenzentem wielu przewodów doktorskich i habilitacyjnych, autorem laudacji profesorskich. Pozostawił po sobie opracowania wielu utworów muzycznych: kolęd, melodii folklorystycznych, śpiewów patriotycznych. Większość z nich została fonograficznie zarejestrowana.

W latach 1971-1998 pełnił funkcję dyrygenta (jeszcze jako student) i kierownika artystycznego Chóru Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego. Pod jego dyrekcją Chór uczestniczył w licznych konkursach i festiwalach krajowych oraz międzynarodowych, zdobywając prestiżowe nagrody w wielu krajach świata. Kon-

certował też poza Europą, m.in. w USA, Kanadzie, Australii, Izraelu. Wielokrotnie występował przed Janem Pawłem II w Rzymie i Castel Gandolfo, podczas uroczystości religijnych na Jasnej Górze.

Należy podkreślić, że pracując na Wydziale Artystycznym UMCS, założył w 2001 r. grupę wokalnie-instrumentalną „Cameratę Lubelską”, którą prowadził do końca życia. Swoje artystyczne dokonania udokumentował w postaci polskich i zagranicznych nagrań radiowych, telewizyjnych, kasetowych i płytowych. Dyrygował orkiestrami krajowymi i zagranicznymi, wykonując dzieła oratoryjno-kantatowe. Dopracował się bardzo bogatego i różnorodnego repertuaru, szczególnie w najdłużej prowadzonym Chórze Akademickim KUL. Znajdowały się w nim dzieła muzyczne od średniowiecznych, poprzez renesansowe i barokowe, do utworów współczesnych kompozytorów. Wzbogacił polską kulturę muzyczną, opracowując na podstawie odnalezionych w archiwach zakonnych rękopisów nutowych z XVII-XVIII wieku i wykonując razem z Chórem oraz z orkiestrami dzieła kompozytorów staropolskich (m.in. litanię Jana Wańskiego, „Stabat Mater”, litanię Józefa Zeidlera) oraz liczne prawykonania muzyki współczesnej (m.in. kompozycje R. Calmela, F. Martina, A. Nikodemowicza, J. Świdra, S. Zanchettiego).

Warto podkreślić bardzo zróżnicowany charakter jego wystąpień i zaangażowań organizacyjno-naukowych. Brał udział w Światowym Sympozjum Muzyki Chóralnej w Vancouver w Kanadzie, gdzie uczestniczył w zajęciach z dyrygentury prowadzonych przez Erica Ericsona. W swojej rodzinnej miejscowości Rakowie zorganizował w 2007 r. Festiwal Muzyki Oratoryjno-Kantatowej „Rakowskie Divertimento”. Festiwal miał dwie edycje: w 2007 i 2008. W obu edycjach brały udział drogie mu zespoły chóralne i muzyczne. Pozostawił opracowania kołęd, melodii polskiego folkloru, śpiewów patriotycznych. Niektóre spośród nich utrwalił fonograficznie. Kazimierz Górski przez wiele lat był również jurorem na festiwalach krajowych i międzynarodowych. Wchodził też w skład Rady Ekspertów do Spraw Chórów i Zespołów Instrumentalnych przy Ministerstwie Kultury i Sztuki oraz Komitetu Nagrody im. św. Brata Alberta. Za wybitną działalność artystyczną otrzymał wiele nagród i wyróżnień, m.in. Srebrny Krzyż Zasługi – Odznaczenie Prezydenta RP, Nagrodę Ministra Kultury RP, Dyplom Ministra Spraw Zagranicznych RP „Za zasługi dla kultury polskiej w świecie”, nagrody: Prezydenta Miasta Lublina, Wojewody Lubelskiego, Nagrodę im. św. Brata Alberta, Medal „Za zasługi dla KUL”, Odznakę Zasłużonego Działacza Kultury, Honorową Odznakę za Zasługi dla Lubelszczyzny, Srebrną Honorową Odznakę Zasłużonego dla Lublina, Honorową Odznakę Akademii Medycznej w Lublinie, Dyplom Uznania od Senatu Kanady¹.

¹ *Kazimierz Górski – 25 lat pracy artystycznej*, [w:] *Chór Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego. 75 lat*, Lublin 1997, s. 14; T. Jasiński, *Kazimierz Górski. Wspomnienia – dyrygenta i zało-*

Warto zacytować przynajmniej fragment wiersza Haliny Bieleckiej, który napisała ona po koncercie Chóru w Melbourne (Australia) w sierpniu 1996 r.

Byłam dzisiaj w przedśionku raju ...
Słysząc było jeden z chórów anielskich...
W zdumieniu wsłuchałam się
w wibrujące kaskady głosów ...
Dyrygent – arystokrata ducha
magicznie dyskretnymi ruchami dłoni
wyczarowywał poezje
ze swej symfonicznej orkiestry
na Instrumenty Żywe
które tak widać pokochał...²

2. WSPÓŁPRACA Z AKTORAMI I SOLISTAMI

W ciągu każdego roku akademickiego Chór występował podczas następujących uroczystości, takich jak: inauguracja nowego roku akademickiego, immatrykulacja studentów I roku, promocje doktorskie, wręczenie doktoratów honorowych (doktora honoris causa) Uczelni, opłatek ogólnouniwersytecki, a także w ramach „Dnia otwartych drzwi” na KUL, podczas święta patronalnego KUL, nominacji i jubileuszy profesorskich. Dawał też koncerty na początku lipca każdego roku dla uczestników Szkoły Letniej Kultury i Języka Polskiego, pochodzących z różnych krajów świata. Wszystkie te koncerty z wymienionych okazji uznaliśmy za standardowe i dlatego ich dat nie podajemy. Zatem poniższy tekst nie zawiera pełnego wykazu występów Chóru, ale najważniejsze z nich. Odnotowaliśmy przede wszystkim koncerty świadczące o współpracy z aktorami i solistami, a także z różnymi orkiestrami i dyrygentami.

Współpraca z solistami i aktorami wystąpiła w pewnych okresach działalności Chóru. Nie tylko wzbogacała ona walory brzmieniowe całego zespołu i poszczególnych jego głosów, ale również wzmacniała ogólny wyraz artystyczny, eksponowała nowe treści, a ostatecznie przynosiła uznanie. Świadczyła również o trudnych i żmudnych przygotowaniach, wymagających precyzji i zestrojenia:

życiela Cameraty Lubelskiej, „Muzyka w Liturgii” 14(2009), nr 4(53), s. 25-27; *Profesor Kazimierz Górski we wspomnieniach*, red. A. Kusto, Polihymnia, Lublin 2010, s. 7-8.

² H. Bielecka, *Koncert Chóru KUL-u w Melbourne*, [w:] *Chór Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego. 75 lat*, Lublin 1997, s. 23.

recytacji aktorskich z orkiestrą i chórem, zgrania występów solistów z akompaniamentem instrumentalnym. Stosowano również recytacje aktorów z podkładem muzycznym, a także z podkładem chóralnym (mormorando). Każdy tego rodzaju koncert wymagał olbrzymiej pracy dyrygenta i cierpliwości oraz pracowitości zespołu, solistów i aktorów.

Poprzez dialog dyrygenta z aktorami i solistami, a także z chórzystami powstawał każdorazowo inny program muzyczno-słowny, adresowany do różnych grup odbiorców, a wymagający wielu prób i uzgodnień. Brano też pod uwagę możliwości percepcyjne słuchaczy i wytrzymałość chórzystów stojących przez cały czas koncertu. Stąd każdy koncert nie mógł trwać dłużej niż dwie i pół godziny³. Odnotowujemy jednak w poniższym wykazie te koncerty bez solistów i aktorów, które poszerzały krąg słuchaczy i świadczyły o wysokiej pozycji Chóru w życiu muzycznym nie tylko w Polsce. Do tego rodzaju występów należały: koncerty radiowe, uczestniczenie w festiwalach krajowych i międzynarodowych, udział we mszach św. w katedrach i sanktuariach, transmitowanych często przez radio i telewizję, nagrania, koncerty podczas uroczystości religijnych.

Udało się ustalić, że pierwsi soliści wystąpili w koncercie Chóru Akademickiego KUL już w 1949 r. Otóż podczas koncertu pasyjnego w Kościele Akademickim i w auli uniwersyteckiej wystąpiła orkiestra Filharmonii Lubelskiej, a partie solowe wykonał Leopold Nowosad (baryton). Podobne koncerty miały miejsce w 1950 i 1952 r. W 1950 r. podczas koncertu pasyjnego wystąpił Bernard Ładysz, sławny baryton i artysta. W 1952 r. w czasie koncertu Chóru w auli uniwersyteckiej śpiewał Ryszard Gruszczyński (baryton). Trzeba również odnotować dwukrotny udział orkiestry Filharmonii Lubelskiej w koncertach Chóru w 1952 r. Wielkopostne koncerty Chóru z tą samą orkiestrą miały miejsce w 1957 i 1958 r. Natomiast pierwszy koncert i transmisja radiowa z kościoła Św. Krzyża w Warszawie odbyły się w 1971 r.⁴

W interesującym nas okresie lat 1971-1998 doszło do znacznego poszerzenia liczby solistów. Niektórzy z nich występowali z Chórem wielokrotnie: w Polsce i podczas wояży zagranicznych. Do takich należeli soliści z Opery Bytomskiej: Tadeusz Leśniczak – bas (Watykan, Castel Gandolfo, Recoaro Terme – 1982, Fryburg Szwajcarski – 1988), Maria Ćwiakowska – mezzosopran (Watykan, Castel Gandolfo, Recoaro Terme – 1982), Gabriela Czerner (Watykan, Castel Gandolfo, Recoaro Terme – 1982), Ewa Pytel – sopran. Część solistów wystąpiła z Chórem tylko 1-2 razy. Byli to soliści pracujący w Teatrze Wielkim w Warszawie – Izabela

³ Na podstawie wywiadu udzielonego autorowi przez wieloletniego prezesa Chóru mgr. Zdzisława Cieszkowskiego w dniu 17 II 2015 r.

⁴ Patrz zestawienie chronologiczne. *Ważniejsze wydarzenia z historii Chóru*, [w:] *Chór Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego. 75 lat*, s. 2-13.

Kłosińska – sopran i Adam Kruszewski – baryton (Warszawa 1995) oraz w innych teatrach, jak: Dorota Ujda – sopran, Elżbieta Kaczmarzyk – mezzosopran, Robert Brodacki – organy, Robert Kraska i Szymon Żmudziński – trąbki (Lublin 1994).

W roku 1983 Chór nawiązał współpracę z aktorami pochodzącymi z Warszawy: Stanisławem Brejdygantem i Jerzym Zelnikiem. Aktorzy towarzyszyli Chórowi podczas podróży koncertowej pod koniec 1983 r. po USA i Kanadzie z programem poświęconym pamięci ks. kard. Stefana Wyszyńskiego pt. „Prymas Tysiąclecia – duchowy Sternik Narodu”. Zespół wystąpił razem z nimi w wielu miastach Stanów Zjednoczonych i Kanady. Ten sam program został również zaprezentowany w auli KUL w 1984 r. Jerzy Zelnik występował również z Chórem w natępnych latach w Warszawie (1986) i w Lublinie.

W 1972 r. Chór uczestniczył w Festiwalu Moniuszkowskim w Lublinie i w „Sacrosongu’72” w Krakowie, a w 1973 r. zdobył I nagrodę i srebrny medal na V Festiwalu Pieśni Partyzanckiej w Kraśniku. W 1975 r. w ogólnopolskim Festiwalu Chórów Kameralnych „Legnica Cantat” otrzymał III nagrodę i dwa wyróżnienia: za najlepsze wykonanie muzyki średniowiecznej oraz pierwszej połowy XX wieku. W tym samym 1975 r. wyjazdem do NRD rozpoczął całą serię zagranicznych występów. W ten sposób zaczęło się pasmo nagród, medali, odznaczeń i wyróżnień, które Chór zaczął otrzymywać w następnych latach za działalność artystyczną i wykonawstwo. Cały czas pod batutą Kazimierza Górskiego. Poniższe chronologiczne zestawienie wydarzeń koncertowych dokumentuje osiągnięcia i formy uznania zdobyte przez Chór i jego długoletniego dyrygenta. Dzięki temu zestawieniu uzyskujemy również obraz tytanicznej pracy dyrygenta z Chórem KUL oraz uświadamiamy sobie zakres i szerokość współdziałania chórzystów z solistami, aktorami i organizatorami uroczystości religijnych, festiwali, konkursów.

1982

Od 20 VIII do 10 IX 1982 Chór przebywał za granicą. Uczestniczył w XXX Międzynarodowym Konkursie Polifonicznym „Guido d’Arezzo” w Arezzo we Włoszech. W konkursie wzięły udział 23 chóry z 15 krajów. Oprócz udziału w konkursie Chór dał koncerty na terenie Włoch: Arezzo, Badia al Pino, Rzym, Recoaro Terme, Valdagno. Wielkim wydarzeniem i punktem kulminacyjnym tej podróży było dwukrotne spotkanie Chóru z ojcem świętym Janem Pawłem II: w dniu 1 września podczas audiencji generalnej na Placu św. Piotra w Rzymie i następnego dnia na zaproszenie ojca świętego udział we mszy św. w kaplicy w rezydencji w Castel Gandolfo. Po mszy św. papież udzielił chórzystom audiencji

prywatnej. W drodze powrotnej przez Niemcy Chór koncertował (8 IX) w Eichstatt na zaproszenie Katolickiego Uniwersytetu Eichstatt⁵.

21 IX 1982 koncert w Filharmonii Lubelskiej w ramach „Lubelskiego Września Muzycznego”.

Udział Chóru we mszy św. w kościele Św. Krzyża transmitowanej przez Polskie Radio (17 X 1982). Koncerty w dwóch kościołach warszawskich (św. Kazimierza i Św. Krzyża) na zaproszenie Warszawskiego Towarzystwa Muzycznego.

Uroczysty koncert w auli KUL (4 XII 1982) z okazji jubileuszu 60-lecia Chóru. Koncert poprowadził mgr Stanisław Dąbek, pracownik Instytutu Muzykologii Kościelnej KUL. Koncert składał się z dwóch części. Na pierwszą złożyły się utwory a capella w wykonaniu Chóru Akademickiego KUL pod dyrekcją Kazimierza Górskiego. W programie tej części znalazły się utwory następujących kompozytorów: Mikołaj Gomółka (ps. 77, Pana ja wzywać będę), Orlando di Lasso (Jubilate Deo), Antonio Lotti (Crucifixus), Wolfgang A. Mozart (Ave verum), G. Deak-Bardos (Eli, Eli), Józef Świder (Due canti: Cantus tristis, Cantus gloriosus), Johannes Brahms (Nachtwache nr 1, op. 104), Zoltan Kodaly (Norveg leanyok), Michał K. Ogiński (Polonez). Drugą część koncertu wypełniła Litania wokalnie-instrumentalna D-dur do NMP Jana Wańskiego. Litania została wykonana przez: Chór Akademicki KUL, solistów Opery Bytomskiej: Tadeusza Leśniczaka (bas), Ewę Pytel (sopran), Marię Ćwiakowską (mezzosopran) oraz zespół instrumentalny. Na zakończenie owocnie przyjętego koncertu rektor Uczelni ks. prof. dr Mieczysław A. Krąpiec wręczył Chórowi Wielki Medal Zasługi, podkreślając, że działalność Chóru nie zamykała się w ostatnich latach w uniwersyteckim kręgu, ale wzbogaciła się o szeroki okres 400 lat polskiej muzyki i rozślawiła dobre imię Uniwersytetu nie tylko w różnych diecezjach Polski, ale również poza jej granicami⁶.

1983

9 IV koncert Chóru z Orkiestrą Kameralną z Neuss (RFN) w kościele św. Pawła w Lublinie.

Koncert w Filharmonii Narodowej (5 V 1983) w Warszawie w ramach Międzynarodowego Spotkania Chórów.

Udział Chóru w Ogólnopolskim Turnieju Chórów „Legnica Cantat” w Legnicy (27-29 V 1983), na którym otrzymał II nagrodę dla najlepszego chóru aka-

⁵ Sprawozdanie z działalności Chóru Akademickiego KUL za okres od 1 września 1981 r. do 10 września 1982 r. Wszystkie sprawozdania pochodzą z Archiwum KUL.

⁶ Sprawozdanie z działalności Chóru Akademickiego KUL w roku akademickim 1982/83; Kronika Chóru Akademickiego KUL 1981-1982. Rok Jubileuszowy, Archiwum Chóru KUL, Al. Racławickie 14, Lublin.

demickiego. Otrzymał też wyróżnienie za najlepsze wykonanie utworów polskich kompozytorów współczesnych.

Występ na dziedzińcu KUL (30 V) z okazji odsłonięcia pomnika prymasa Wyszyńskiego i ojca świętego Jana Pawła II przy olbrzymiej frekwencji mieszkańców Lublina i okolic.

Udział w Międzynarodowym Festiwalu Pieśni Chóralnej (13-14 VII) w Międzyzdrojach. Jury wyróżniło Chór pucharem Ministerstwa Kultury i Sztuki za najlepszą interpretację utworów polskich.

14-15 VII koncert Chóru w ratuszu staromiejskim w Gdańsku zainaugurował Międzynarodowe Spotkania Chóralne. Koncert w kościele św. Brygidy w Gdańsku.

Chór przebywał (3-22 VIII) w podróży koncertowej do Francji i w Berlinie Zachodnim. Został zaproszony przez organizatorów Międzynarodowego Festiwalu Folklorystycznego Bajonny i Kraju Basków. Oprócz koncertów w kilku miejscowościach (Bajonna, Ciboure i Hasparren) zespół przedstawiono w miejscowym radio i III programie Telewizji Francuskiej. W dniu 15 VIII Chór uczestniczył w mszy św. odprawionej przez ojca świętego w Lourdes. W Berlinie zespół koncertował w kilku kościołach, a także został zaproszony do radia. Deutschlandfunk nadał o nim audycję.

W roku akademickim 1983/84 Chór nawiązał współpracę z następującymi aktorami, pochodzącymi głównie z Warszawy: Stanisławem Brejdygantem i Jerzym Zelnikiem. Aktorzy towarzyszyli Chórowi podczas podróży koncertowej (od 15 listopada do 13 grudnia 1983) po USA i Kanadzie z programem poświęconym pamięci kard. Stefana Wyszyńskiego pt. „Prymas Tysiąclecia – duchowy Sternik Narodu”. Zespół wystąpił w wielu miastach Stanów Zjednoczonych (m.in. Buffalo, Detroit, Chicago, Filadelfia, Nowy Jork) i Kanadzie (m.in. Montreal, Ottawa, Toronto, London). Program „Prymas Tysiąclecia – duchowy Sternik Narodu” został również zaprezentowany w auli KUL przy olbrzymiej frekwencji i aplauzie publiczności.

1984

Koncerty kolędowe w Lublinie (kościół salezjanów 15 I 1984) i Kaliszu (22 I 1984).

W tym samym czasie występy Chóru wsparli swoimi głosami soliści Opery Śląskiej w Bytomiu: M. Ćwiakowska, Tadeusz Leśniczak i J. Homik. Ponadto w tymże 1984 roku (4 IV) w kolegiacie zamojskiej występy chóru wzmocniła i nadała mu nowego kolorytu Orkiestra Włociańska im. Namysłowskiego z Zamościa.

6 V 1984 – udział w Festiwalu Pieśni Pokoju w Lublinie.

8 VII 1984 – koncert w ramach Tynieckich Recitali Organowych w Tyńcu. Zagraniczna podróż koncertowa (11 VII – 5 VIII 1984). Udział w Międzynarodowym Festiwalu Muzycznym w Cantonigros w Hiszpanii. W kategorii chórów mieszanych zespół uzyskał III nagrodę. IV nagrodę otrzymał także chór żeński (po raz pierwszy w historii Chóru Akademickiego KUL wyłoniono zespół żeński). Ponadto Chór uczestniczył w Międzynarodowym Festiwalu w Kraju Basków i w Bajonnie (Francja). Koncertował także w RFN (Monachium), Szwajcarii (Genewa), Francji (Pont-Saint-Esprit, Perpignan, Bajonna, Bidache, Pau, Saint Engrace, Saint Jean Pied de Port, Sauveterre de Bearn)⁷.

Występy w Stalowej Woli (25 XI) z racji Tygodnia Kultury Chrześcijańskiej.

8-9 XII 1984 udział w XI Festiwalu Barbórkowym Chórów Studenckich we Wrocławiu. Koncerty w Studiu Polskiego Radia we Wrocławiu, w Auli Leopoldina Uniwersytetu Wrocławskiego i w kościele franciszkanów⁸.

1985

Udział Chóru w Festiwalu „Ars Chori” w Częstochowie (26-27 I 1985). Wykonanie „Stabat Mater” Karola Szymanowskiego z towarzyszeniem orkiestry Filharmonii Częstochowskiej. Występ w kaplicy Cudownego Obrazu Matki Bożej na Jasnej Górze.

W Filharmonii Lubelskiej (22-23 II 1985) prawykonanie utworu Andrzeja Nikodemowicza „Ofiara wieczorna”.

16 III 1985 udział Chóru w koncercie chórów akademickich Lublina.

19-21 IV 1985 koncerty w Poznaniu. Udział w cyklu koncertów „Musica sacra” w archikatedrze poznańskiej. Podczas koncertu prawykonanie „Litani do Trójca św.” Jana Wańskiego (XVIII w.) z udziałem solistów Opery Poznańskiej – Antoniny Kowtunow i Piotra Liszkowskiego.

Koncerty w Filharmonii Lubelskiej (8, 10, 11 V 1985) i w kościele św. Pawła w Lublinie, podczas których wykonano „Stabat Mater” K. Szymanowskiego, z udziałem solistów: Krystyna Szostak-Radkovej, S. Marciniaka i Jerzego Artysza oraz orkiestry Filharmonii Lubelskiej pod dyr. Adama Natanka.

Chór wystąpił w Pałacu Małachowskich w Nałęczowie (18 V 1985), inaugurując „Nałęczowskie Divertimento”.

Udział w Festiwalu Pieśni Pokoju w Lublinie (19 V 1985). Koncert w Lubelskim Domu Kultury.

⁷ Sprawozdanie z działalności Chóru Akademickiego KUL w roku akademickim 1983/84.

⁸ Sprawozdanie z działalności Chóru Akademickiego KUL w roku akademickim 1984/85.

9 VI 1985 występ w katedrze lubelskiej z okazji zakończenia II Synodu Diecezji Lubelskiej, 180-lecia Diecezji Lubelskiej i 10-lecia biskupstwa ks. bpa Bolesława Pylaka.

Podróż koncertowa Chóru (18 VI – 26 VII 1985). W Austrii – koncert w Steinerkirchen, we Włoszech – koncert w Recoaro Terme i udział w Międzynarodowym Festiwalu Pieśni Chóralnej w Savigliano, w którym obok Chóru KUL wystąpiło szereg chórów z Grecji, Jugosławii, Włoch oraz orkiestra z Francji. We Francji Chór wziął udział w Festiwalu w Bagnols-sur-Ceze, koncerty w Nimes, La Grand Combe i Paryżu. W Wielkiej Brytanii Chór wystąpił z koncertami: w Wellingborough, Peterborough, Coventry, Birmingham, Huggersfield, Sounthorpe, Slough, Swindon, Kidderminster, Worcester, Oxford, Northampton, Wolverhampton, Cannock. Na terenie RFN miał jeden koncert w Geilenkirchen⁹.

1986

W dniu 12 I 1986 Chór wziął udział w radiowej mszy św. w kościele Św. Krzyża w Warszawie, śpiewał kolędy w kościele w Milanówku oraz na spotkaniu członków Towarzystwa Przyjaciół KUL z kard. Józefem Glempem w Pałacu Prymasowskim w Warszawie oraz wystąpił z koncertem kolęd w Filharmonii Narodowej w Warszawie z udziałem aktora Jerzego Zelnika (recytacje).

Koncerty kolęd Chóru w kościołach (18 I 1986): św. Kazimierza (Pruszków), św. Teresy (Warszawa), w Tworkach, św. Stanisława Kostki (Warszawa).

Udział Chóru w III Przeglądzie Chórów Akademickich (8 III 1986) w Lublinie (aula AGRO).

Występy Chóru (3-4 V) na Jasnej Górze w Częstochowie z okazji 50-lecia Ślubów Młodzieży Akademickiej.

Udział w Festiwalu Pieśni Pokoju w Lublinie (10 V).

Koncerty w Koszalinie i Darłowie w ramach XX Festiwalu Muzyki Organowej (27-28 VIII 1986).

30 VIII – 23 IX 1986 udział Chóru w Międzynarodowym Festiwalu Chórów w Karditsa (Grecja) i w Festiwalu Chórów w Megara (Grecja). Ponadto koncerty: w Jugosławii (Slavonski Brod), Austrii (Steinerkirchen), RFN w ramach Katolikentagu „Aachen '86” (Aachen, Eschweiler) oraz w Meschede, Helmstedt, Brunschweig i w Berlinie Zachodnim¹⁰.

Podróż koncertowa do Włoch. Udział w opłatku dla Polaków z Janem Pawłem II i w pasterce w bazylice św. Piotra w Rzymie. Koncerty na Sycylii: Messyna, Lipari,

⁹ Tamże.

¹⁰ Sprawozdanie z działalności Chóru Akademickiego KUL w roku akademickim 1985/86.

Patti, Taormina, Librizzi. Nagranie dwóch kaset we Włoszech z muzyką religijną i kolędami (Edycja Paulińska).

1987

Koncert kolęd dla Jana Pawła II w Sali Konsystorza w Watykanie. Koncert w Recoaro Terme (Włochy) oraz w Steinerkirchen i Fischlhalm (Austria). Koncert kolęd w Filharmonii Lubelskiej. Przegląd chórów w Lublinie w ramach Konkursu Chórów Akademickich „Academia Cantat” – I miejsce. Występy Chóru podczas wizyty Jana Pawła II w Lublinie. Festiwal „Musique en Morvan” w Autun (Francja). Koncerty: Autun, Fragny, Saulieu, Montceau-les-Mines, Sully. Koncerty w RFN – Fuert, Fryburg, Norymberga. Ogólnopolski Konkurs Chórów Akademickich „Academia Cantat” we Wrocławiu – III miejsce.

1988

Koncerty z orkiestrą Filharmonii Lubelskiej. Podróż koncertowa do Szwajcarii, koncerty: na Uniwersytecie i w kolegiacie fryburskiej, Romont, Genewa, Hauterive i w Austrii – Steinerkirchen. Koncerty na Węgrzech: Budapeszt, Debreczyn. Międzynarodowy Festiwal Oratoryjno-Kantatowy „Wratislavia Cantans” we Wrocławiu. Festiwal Muzyki Polskiej i Europejskiej w Jeleniej Górze. Zamojskie Dni Muzyki w Zamościu. Występy Chóru podczas uroczystości 900-lecia Uniwersytetu w Bolonii (Włochy). Podróż koncertowa po RFN. Koncerty: Filharmonia w Kolonii, Gerleve, Kolonia, Altenberg, Duesseldorf, Bonn, Neuss, Neunkirchen, Berlin Zachodni.

1989

Udział w Międzynarodowym Kongresie Rodziny w RFN. Koncert w Bonn (w obecności Matki Teresy z Kalkuty), Berlin Zachodni. Udział w Tygodniach Kultury Chrześcijańskiej: Kielce, Lublin.

Koncerty w Związku Radzieckim: Grodno, Wilno, Leningrad. Podróż koncertowa po Finlandii w ramach Festiwalu Muzyki Kościelnej w Oesterbotten. Ponadto koncerty: Karleby, Munsala, Nykarleby, Terjarv, Purmo, Poertom, Korsholm, Jakobstad, Pederoere, Larsmo.

Nagrania kolęd dla Telewizji Lublin i Polskiego Radia Lublin.

1990

Podróż koncertowa na Białorusi i Litwie: Grodno, Sopoćkin, Nowogródek, Lida, Soleczniki, Wilno, Nemeczyn. Ponadto zagraniczne koncerty: Praga, Ko-

lin (Czechosłowacja), Fryburg, Lozanna, Neuchâtel, St. Maurice (Szwajcaria), Drezno, Eschweiler, Monschau, Lobberich, Aachen, Kolonia, Dueren, Drezno (Niemcy) oraz Eupen (Belgia).

Chór wystąpił 7 października na Jasnej Górze w ramach działalności Towarzystwa Przyjaciół KUL.

12 i 13 X 1990 występy Chóru w Filharmonii Lubelskiej pod dyr. Jerzego Maksymiuka.

Chór odbył długą podróż koncertową do Włoch. Śpiewał podczas pasterki w Bazylice św. Piotra w Rzymie (24 XII 1990), a także dał koncert w Ganzirri (29 XII), Messynie na Sycylii (30 XII), Mistretta (2 I 1991) oraz wystąpił (4 I) z krótkim koncertem w Sali Klementyńskiej podczas prywatnej audyencji u ojca świętego Jana Pawła II. W drodze powrotnej przez Austrię dał koncert w kościele w Steinerkirchen¹¹.

W 1990 r. Chór KUL został przyjęty do dwóch międzynarodowych organizacji: Europejskiej Federacji Młodych Chórów (EFJC) oraz Międzynarodowej Federacji Muzyki Chóralnej (IFCM)¹².

1991

Chór koncertował w Filharmonii Krakowskiej, gdzie w ramach Festiwalu Muzyki Franka Martina wykonał mszę na podwójny chór czterogłosowy oraz po raz pierwszy w Polsce „Ojciec nasz” F. Martina.

Z koncertem kolejną wystąpił Chór 27 I 1991, tym razem w Lublinie, w Filharmonii Lubelskiej, z udziałem aktorów: Anny Nehrebeckiej i Andrzeja Szczepkowskiego.

29 kwietnia Chór otrzymał dyplom uznania „Za zasługi dla kultury polskiej w świecie” przyznany przez Ministra Spraw Zagranicznych Rzeczypospolitej Polskiej prof. Krzysztofa Skubiszewskiego.

28 V 1991 odbył się koncert w Teatrze im. J. Osterwy w Lublinie w 10. rocznicę śmierci prymasa Stefana Wyszyńskiego z udziałem aktorów teatru lubelskiego i Andrzeja Szczepkowskiego.

2 VI 1991 Chór wziął udział w koncercie Pieśni Pokoju zorganizowanym przez Polski Związek Chórów i Orkiestr w Lublinie w salach reprezentacyjnych budynku Trybunału Koronnego¹³.

¹¹ Sprawozdanie z działalności Chóru Akademickiego KUL za rok akademicki 1990/91.

¹² Tamże.

¹³ Tamże.

Od 19 do 24 IV 1991 Chór odbył podróż koncertową do Włoch, gdzie uczestniczył w XVIII Międzynarodowym Spotkaniu Chórów „Citta di Fano”. Miał koncerty: w Fano (21 VI), Mondavia (22 VI) i jeszcze raz w Fano (23 VI).

Chór wziął udział w Festiwalu „Europa Cantat” w Vittorii (Hiszpania) w dniach 18-28 VII 1991). Chór wziął udział w warsztatach muzycznych, podczas których przygotował, a następnie wykonał w ostatnim dniu festiwalu mszę „Ave Maris Stella” T.L. de Victoria pod dyrekcją Ricardo Rodrigueza. Chór wystąpił także z samodzielnym koncertem w kościele św. Mateusza w Vitorii oraz dwukrotnie podczas mszy św. w kościele św. Wincentego pod dyr. Kazimierza Górskiego.

W auli KUL Chór dał koncert 11 VIII 1991 z okazji Kongresu Teologów.

W dniu 12 VIII 1991 odbył się koncert Chóru w kościele św. Stanisława Kostki w Częstochowie z okazji VI Światowego Dnia Młodzieży z udziałem ojca świętego Jana Pawła II.

Koncert w ramach cyklu koncertów „Muzyka Kresów” w kościele akademickim (25 X 1991).

Udział w Cecyliańskich Spotkaniach Muzycznych w Stalowej Woli (24 XI 1991).

5-6 XII 1991 koncerty „Requiem” W.A. Mozarta z orkiestrą Filharmonii Lubelskiej, dyr. Krzysztof Missona.

1992

3 V 1992 koncerty w ramach Międzynarodowego Festiwalu Muzyki Sakralnej w Częstochowie (kościół św. Jakuba i na Jasnej Górze).

20-24 V 1992 podróż koncertowa do Niemiec w ramach Dni Kultury Polskiej. Chór wystąpił w miastach: Berlin (w kościele św. Ludwika, 21V), Delmenhorst (Kleines Haus, 23 V), Münster (Rathaus-Festsaal, 24 V).

Udział w uroczystościach z okazji 70-lecia Towarzystwa Przyjaciół KUL (12-13 IX 1992).

Koncert w archikatedrze lubelskiej w ramach „Lubelskiego Września Muzycznego” (12 IX 1992)¹⁴.

Koncert w katedrze w Radomiu (22 XI 1992) z okazji Cecyliańskich Dni Muzyki Sakralnej¹⁵.

¹⁴ Sprawozdanie z działalności Chóru Akademickiego KUL w roku akademickim 1991/92.

¹⁵ Sprawozdanie z działalności Chóru Akademickiego KUL w roku akademickim 1992/93.

1993

W dniu 30 I 1993 Chór dał koncert kolęd w archikatedrze lubelskiej zorganizowany przez Stowarzyszenie na Rzecz Dzieci z Chorobami Krwi, z udziałem aktorek: Marii Chwalibóg i Anny Ciepielewskiej¹⁶.

3 V 1993 udział w koncercie z okazji święta 3 Maja zorganizowanym przez Polski Związek Chórów i Orkiestr w archikatedrze lubelskiej.

Pobył koncertowy w Niemczech 20-24 V 1993, udział w Międzynarodowym Festiwalu „Harmonie” w Lindenholzhausen obok ok. 450 zespołów z ponad 60 krajów świata. W kategorii chórów mieszanych zajął czwarte miejsce. Chór wystąpił w koncercie muzyki sakralnej oraz dał koncert w Bad Camberg-Würges.

W dniu 14 IX 1993 Chór wystąpił w auli KUL z okazji uroczystego otwarcia VIII Światowego Kongresu Prawa Kanonicznego.

Udział Chóru w Międzynarodowym Festiwalu Chóralnym w Treviglio we Włoszech (26 X – 2 XI 1993). Chór dał oprawę muzyczną mszom św. celebrowanym w Treviglio (kościół św. Piotra i Pawła) i w Bergamo (kościół św. Aleksandra).

10 XI 1993 koncert w Urzędzie Wojewódzkim w Lublinie z okazji Święta Niepodległości.

11 XI 1993 Chór brał udział w uroczystej mszy św. oraz programie religijno-patriotycznym w kościele w Świdniku k. Lublina. W programie uczestniczył także aktor Jerzy Zelnik. Organizatorem uroczystości był Urząd Miejski w Świdniku.

14 XII występ Chóru dla uczestników Lubelskiego Sejmiku Samorządowego.

26 XII udział Chóru we mszy św. transmitowanej przez Polskie Radio z kościoła akademickiego KUL¹⁷.

1994

16 I 1994 udział we mszy św. w katedrze w Pelplinie i koncert kolęd w auli Seminarium Duchownego w Pelplinie.

Koncert Chóru (1 V 1994) w ramach Międzynarodowego Festiwalu Organowego w Łodzi (kościół św. Teresy księży salezjanów).

1 V 1994 koncert w katedrze w Płocku z okazji Dni Kultury Chrześcijańskiej i uroczystości zygmunto-wskich.

Występ 8 V 1994 (połączone chóry lubelskie) na terenie Muzeum na Majdanku z okazji 50-lecia wyzwolenia obozu i otwarcia wystawy „Triennale '94”.

22 V 1994 – udział we mszy św. na dziedzińcu KUL z okazji jubileuszu 75-lecia KUL.

¹⁶ Tamże.

¹⁷ Sprawozdanie z działalności Chóru Akademickiego KUL w roku akademickim 1993/94.

W auli KUL odbyło się 23 V 1994 wręczenie medali „Za zasługi dla KUL” przyjacielom z zagranicy, promocje doktorskie i nominacje profesorskie. Z tej okazji wystąpił Chór z koncertem.

Chór koncertował 25 i 26 VI 1994 z okazji jubileuszowego zjazdu absolwentów. W dniu 25 VI na program koncertu złożyły się utwory a cappella, organowe i wokalnie-instrumentalne. Razem z Chórem wystąpili: Dorota Ujda – sopran, Elżbieta Kaczmarzyk – mezzosopran, Robert Brodacki – organy, Robert Kraska i Szymon Żmudziński – trąbki. Chór śpiewał też 26 VI podczas mszy św. odprawionej na dziedzińcu KUL. Przygotował na tę okazję i wykonał po raz pierwszy współczesnego polskiego kompozytora Bogusława Grabowskiego „Missa brevis” na chór, sopran solo i organy. Partie solowe wykonała Dorota Ujda, na organach grał Robert Brodacki.

24 VIII – 14 IX 1994 Chór odbył tournée zagraniczne i dał koncerty w Czechach (Kolin 25 VIII), w Szwajcarii (Lozanna 28 VIII, Romont 29 VIII, Berne 31 VIII, Fryburg 1 IX, Lozanna 2 IX), Francji (Bagnols-sur-Ceze). Były to wystąpienia w kościołach. Dalszy etap podróży miał miejsce w Hiszpanii, gdzie wziął udział w Międzynarodowym Festiwalu Chórów Uniwersyteckich w Walencji (5-10 IX 1994)¹⁸.

W kościele Dominikanów w Lublinie 29 X 1994 Chór KUL wspólnie z Chórem UMCS wykonał „Messe in E-moll” A. Brucknera. Dyrygowała Urszula Bobryk.

27 XI 1994 Chór dał koncert w katedrze w Przemyślu w ramach Tygodnia Kultury Chrześcijańskiej.

1995

6 I 1995 koncert kolęd w katedrze w Zamościu na zaproszenie Prezydenta Zamościa.

27 I 1995 koncert kolęd w archikatedrze lubelskiej z orkiestrą Filharmonii Lubelskiej.

Udział Chóru w radiowej mszy św. w kościele Św. Krzyża w Warszawie 17 IV 1995.

28 IV 1995 miał miejsce koncert z orkiestrą Filharmonii Lubelskiej w archikatedrze lubelskiej. Wykonano utwór „Chrystus na Górze Oliwnej” Ludwika van Beethovena. Dyr. Agnieszka Kreiner.

3 V 1995 Chór wziął udział w Międzynarodowym Festiwalu Muzyki Organowej i Sakralnej w Kielcach.

¹⁸ Tamże.

Chór wystąpił z towarzyszeniem orkiestry Filharmonii Lubelskiej oraz solistami Teatru Wielkiego w Warszawie – Izabelą Kłosińską (sopran) i Adamem Kruszewskim (baryton). Koncert odbył się w auli KUL z okazji 25-lecia Sceny Plastycznej KUL w dniu 11 V 1995. Było to pierwsze wykonanie utworu współczesnego kompozytora francuskiego Rogera Calmela „Requiem”.

4 VI 1995 koncert na Zamku Lubelskim w ramach Międzynarodowych Spotkań Chóralnych.

23 VI 1995 odbył się koncert w auli Wyższego Seminarium Duchownego w Pelplinie, a następnego dnia w katedrze w tejże miejscowości Chór zapewnił oprawę muzyczną mszy św.

W dniu 8 VII 1995 koncert w kościele akademickim KUL dla słuchaczy Szkoły Letniej Kultury i Języka Polskiego. Koncert w kościele św. Ludwika we Włodawie 9 VII 1995 w ramach Festiwalu Muzyki Sakralnej „Muzyka Włodawy”. W tych obu koncertach lipcowych partie solowe wykonała Dorota Ujda (sopran), na organach grała Marzena Kępowicz.

Podczas wyjazdu na Ukrainę miały miejsce dwa koncerty Chóru we Lwowie: 2 IX 1995 w sali organowej i 3 IX w katedrze lwowskiej. W katedrze najpierw Chór uświetnił mszę św., a potem dał koncert, podczas którego partie solowe wykonywała Dorota Ujda, na organach grała Gabriela Klauza.

Udział Chóru w Festiwalu Ortatoryjno-Kantatowym w Przemyślu. Koncert odbył się 4 IX 1995 w katedrze¹⁹.

Na zaproszenie władz miasta Delmenhorst, które jest miastem partnerskim Lublina, Chór przebywał w Niemczech, dając koncerty: w Berne (22 IX), Wilhelmshaven (23 IX), Delmenhorst (24 IX), Odenthal (25 IX).

Władze państwowe Czech zorganizowały obchody milenijne tego państwa. Na uroczystości centralne, odbywające się pod patronatem Prezydenta Czech Vaclava Havla, zaproszono także Chór. Uroczystości pod nazwą „Upadek Sławnikowskiej Libicy – początek państwa Czeskiego 995-1995” odbyły się głównie w Libicach (miejsce urodzenia św. Wojciecha) oraz w Podebradach. Chór koncertował w Nowym Mieście (27 IX), Litomyślu (28 IX), Hradec Kralove (29 IX), Libicach (30 IX koncert został połączony z nabożeństwem ekumenicznym), a także w Podebradach (1 X koncert ze mszą św.).

Koncert kolęd 28 XII 1995 w bazylice katedralnej w Płocku w ramach cyklu „Płockie kolędowanie”²⁰.

¹⁹ Sprawozdanie z działalności Chóru Akademickiego KUL w roku akademickim 1994/95.

²⁰ Sprawozdanie z działalności Chóru Akademickiego KUL w roku akademickim 1995/96.

1996

Koncerty w Filharmonii Lubelskiej (28-29 III 1996) z udziałem orkiestry Filharmonii Lubelskiej i solistów. Prawykonanie „Litanii o św. Janie Nepomucenie” Jana Wańskiego i „Te Deum” Antona Brucknera.

Udział w radiowej mszy św. (8 IV) w kościele Św. Krzyża w Warszawie.

30 IV 1996 koncert w Filharmonii Lubelskiej poświęcony pamięci Żydów ofiar II wojny światowej, podczas którego wykonano utwór Noama Sheriffa – „Mechaye Hametim”.

26 maja 1996 udział Chóru w Festiwalu Muzyki Sakralnej w Warszawie wraz z orkiestrą Filharmonii Lubelskiej i solistami. Wykonano utwory: „Chrystus na Górze Oliwnej” L. van Beethovena i „Te Deum” Antona Brucknera.

19 VI 1996 występ Chóru w czasie uroczystości nadania tytułu doktora honoris causa KUL dla Chiary Lubich, która zgromadziła liczne grono członków Ruchu Focolari z Polski i spoza jej granic.

Chór przebywał w podróży koncertowej w Australii (5 VIII – 11 IX 1996). Zaproszony jako jedyny zespół z Polski do udziału w Światowym Sympozjum Muzyki Chóralnej w Sydney, koncertował w tamtejszej katedrze, kościele St. James oraz w operze. Ponadto po zakończeniu sympozjum koncertował dla Polonii zamieszkującej w Sydney, Melbourne, Canberze i w okolicach tych miejscowości. Ponadto wystąpił z koncertem (7 IX) w ramach Międzynarodowego Festiwalu Muzyki Współczesnej „Sydney Spring” w sali radiowej ABC Centre Ultimo w Sydney. W programach koncertów w Australii znalazła się głównie muzyka polskich kompozytorów, m.in.: Wacława z Szamotuł, M. Zielińskiego, G.G. Gorczyckiego, F. Chopina, S. Moniuszki, K. Szymanowskiego, K. Koszewskiego, J. Świdra, H.M. Góreckiego, K. Pendereckiego, B. Grabowskiego²¹.

Uroczysty koncert w auli KUL i udział we mszy św. w kościele akademickim KUL (6 i 7 XII 1996) z okazji jubileuszu 75-lecia Chóru KUL.

Podczas pobytu w Izraelu (24-30 XII 1996), w wigilijną noc Chór wystąpił w międzynarodowym koncercie kolęd na placu przed bazyliką Narodzenia w Betlejem. Śpiewał także w kościele św. Piotra w Jaffie.

1997

15 III 1997 koncert kolęd w kościele akademickim z okazji „Dni otwartych drzwi” w KUL.

W ramach II Międzynarodowych Dni Muzyki Chóralnej (17 V 1997) Chór koncertował na Zamku Lubelskim.

²¹ Tamże.

Tournée koncertowe w Niemczech z okazji święta nad Łabą: w Dreźnie (28-29 VI 1997), w Loschwitz (28 VI), na Zamku w Pilnitz oraz w Dreźnie (29VI).

24 VIII 1997 koncert podczas otwarcia Światowych Igrzysk Polonijnych w Lublinie.

Koncert w katedrze w Łomży (15 XI 1997) w ramach Łomżyńskiej Jesieni Kulturalnej.

Koncert kolęd w Warszawie (19 XII) podczas Festiwalu Dań Wigilijnych.

Chórem dyrygował prof. K. Górski, a od II semestru zespołem kierował mgr Grzegorz Pecka, który zastępował na tym stanowisku przebywającego na rocznym urlopie prof. K. Górskiego²².

1998

Koncert kolęd w kościele akademickim KUL (10 I 1998) zorganizowany przez Polski Związek Chórów i Orkiestr.

15 III 1998 udział we mszy św. transmitowanej przez TV Polonia z kościoła akademickiego

Udział Chóru w I Festiwalu Chórów Uniwersyteckich „Universitas Cantat '98” w Poznaniu. 18 IV 1998 koncert w auli Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza. 19 IV udział we mszy św. w archikatedrze w Poznaniu i we wspólnym koncercie chórów uniwersyteckich uczestniczących w Festiwalu, prawykonanie „Litani do Ducha św.” Zbigniewa Kozuba.

Udział w spotkaniach chóralnych w Chełmie (26 IV 1998), występ podczas mszy św. w bazylice Narodzenia NMP w Chełmie.

21 VI 1998 występ w czasie mszy św. i koncert w kościele farnym w Kazimierzu Dolnym z okazji nadania Janowi Pawłowi II tytułu Honorowego Obywatela Miasta.

Udział w Międzynarodowym Konkursie Chórów w Niemczech (9-12 VII): Elsenfeld, Miltenberg i w Laudenbach (koncert i udział we mszy św.).

27 VIII – 7 X 1998 – podróż koncertowa do Kanady i USA na zaproszenie Towarzystwa Przyjaciół KUL w Kanadzie i Stanach Zjednoczonych.

Zespołem dyrygował mgr Grzegorz Pecka, a od II semestru roku akademickiego 1997/98 prof. Kazimierz Górski i mgr Grzegorz Pecka²³.

Warto podkreślić, że z podróży artystycznych zwłaszcza zagranicznych, Chór przywoził: dyplomy uznania, odznaki, puchary i inne trofea. W marcu 1982 Chór otrzymał dyplom – wyróżnienie za udział w konkursie Radia BBC i Europejskiej Unii Radiowej za rok 1981. Szczególnie bywał nagradzany i honorowany

²² Sprawozdanie z działalności Chóru Akademickiego KUL za rok akademicki 1996/97.

²³ Sprawozdanie z działalności Chóru Akademickiego KUL w roku akademickim 1997/98.

podczas jubileuszów: 60-lecia, 70-lecia, 75-lecia ... Z okazji jubileuszu 60-lecia (4 XII 1982) zespół otrzymał medal „Za zasługi dla Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego”, przyznany przez Senat Akademicki KUL. Z okazji tegoż jubileuszu otrzymał nagrodę od Wojewody Lubelskiego oraz odznaczenie Polskiego Związku Chórów i Orkiestr. Liczni członkowie Chóru oraz dyrygent otrzymali odznaki Ministra Kultury i Sztuki „Zasłużony działacz kultury” oraz odznaki Polskiego Związku Chórów i Orkiestr. Z tej samej okazji polscy kompozytorzy (Józef Świder i Tadeusz Maklakiewicz) dedykowali Chórowi swoje kompozycje.

3. CHÓRZYŚCI, ICH STROJE, OŚWIETLENIE I KWIATY

Skład liczebny członków Chóru ulegał zmianom nie tylko w omawianym okresie 1971-1998, ale również na przestrzeni całego istnienia. Tak np. w latach 1956-66 do chóru należało 75-76 osób, w roku akademickim 1970/71 było ich znacznie więcej, bo 84. W latach 1971-1973 liczba ta ustabilizowała się na poziomie 60, aby następnie wzrosnąć i utrzymać się do 70 w latach 1974-1982²⁴.

Teresa Targońska, kostiumolog, scenarzystka i pracująca wiele lat w Teatrze im. Osterwy w Lublinie, zaprojektowała stroje dla chórzystów w dwóch wersjach: ciemniejszej i jaśniejszej. Krój stroju był podobny, ale różnił się kolorem i grubością sukna. Dzięki tym strojom Chór zyskał na wyrazistości scenicznej i charakterystycznej kolorystyce, dopasowanej do wnętrz kościelnych, pałacowych i sal koncertowych z organami w tle. Podczas festiwalu i uroczystych liturgii galowe stroje wyróżniały Chór od innych występujących zespołów. Stanowiły też rodzaj rozpoznawalnej wizytówki, zjednywały przychyłność widzów swoim pięknem i urodą śpiewających osób. Poprzez te stroje czy kostiumy „nie było żadnego kokietowania słuchających”, co zauważyła Halina Bielecka w swoim wierszu napisanym w Melbourne w 1996 r.²⁵

Po raz pierwszy Chór wystąpił w nowych strojach, zaprojektowanych przez T. Targońską, 19 maja 1975 r. podczas uroczystości wręczenia mu odznaki I stopnia (złotej) za całokształt działalności muzycznej, a dyrygentowi mgr. K. Górskiemu odznaki II stopnia (srebrnej!). Odznaki przyznał Polski Związek Chórów i Orkiestr. Wręczenia dokonał dyrektor oddziału lubelskiego tego Związku.

²⁴ Na podstawie rocznych sprawozdań prezesów Chóru z jego działalności, przedstawianych Rektoratowi Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego pod koniec każdego roku akademickiego, a przechowywanych w Archiwum Chóru Akademickiego KUL.

²⁵ H. Bielecka, *Koncert Chóru KUL-u w Melbourne*, s. 23.

Wracając do utworu H. Bieleckiej, to napisała w nim również po koncercie w dniu 17 VIII 1996: „Nie było żadnych tak zwanych efektów specjalnych; gry świateł, wzmacniaczy, zmian dekoracji”. Na pewno nie było wybuchów, puszczenia dymu, zmian dekoracji i innych efektów specjalnych, bo nie mogło ich być podczas tego rodzaju koncertu. Ale na pewno były, może niezauważone i nie-uświadamiane przez widzów, inne, bardzo ważne elementy każdego spektaklu, jak: odpowiednio rozstawione mikrofony, uregulowane wzmacniacze, reflektory oświetlające dyrygenta i aktorów, reflektory punktowe „wydobyczące z mroku” postacie muzyków, a w orkiestrach towarzyszących chórowi postacie solistów. Scenografia, w której Chór koncertował, należała do naturalnych, np. we wnętrzach kościołów czy pałaców. Zaobserwowałem te fakty podczas występów Chóru w Szwajcarii w maju 1988 r. w kilku kościołach w Genewie, Romont, w kościele cystersów w Hauterive i w kolegiacie we Fryburgu. Wszędzie jednak w tych kościołach wprowadzono dodatkowe oświetlenie w postaci stabilnych reflektorów, oświetlających całą grupę chóralną, oraz 1-2 silniejsze reflektory mobilne, ekspozujące dyrygenta i solistów, którzy niekiedy poruszali się i przemieszczali wzdłuż nawy czy obok sceny i w poprzek holu uniwersyteckiego we Fryburgu podczas wykonywanych utworów solowych.

Istotny element występów Chóru stanowiły napisy, flagi państwowe i kwiaty. Napisy rozmieszczano na scenach koncertowych filharmonii, aulach uniwersyteckich czy we wnętrzach innych sal, gdzie odbywały się koncerty organizowane w ramach festiwalu, konkursów, przeglądów chórów, kongresów itp. W napisach scenicznych określano charakter imprezy, jej kolejność, podawano też miejscowość, w której się odbywała. Do elementów dekoracyjnych należały flagi tych państw, z których pochodzili wykonawcy. Rozmieszczano je zarówno przed budynkami instytucji organizującej imprezę, jak i w jej wnętrzu, w hollu wejściowym, auli głównej oraz na scenach koncertowych. Podobnie rozmieszczano kwiaty, ale głównie we wnętrzach, na schodach wiodących na podia dla chórzystów i na przodzie estrady, obok zespołów występujących. Szczególnie misternie ułożone i podświetlone kwiaty można było dostrzec na terenie Italii i w Watykanie, gdzie również Chór występował. Podobnie wyglądała sytuacja w innych miejscowościach. Wymienione elementy można zaliczyć do scenografii towarzyszącej występom Chóru Akademickiego, która ulegała zmianom treściowym, kolorystycznym i przestrzennym. Wspomniane elementy teatralne staraliśmy się zilustrować na wybranym zestawie fotografii, oczywiście prezentowanych tutaj w niewielkim fragmencie.

4. PRZEGLĄD OPINII PRASOWYCH O WYSTĘPACH CHÓRU

Bardzo istotną kwestią pozostaje ocena występów Chóru Akademickiego KUL i dotarcie do opinii, jakie sobie zaskarbił w ocenie słuchaczy, jurorów, dziennikarzy prasowych w różnych krajach. Przytaczamy tylko ważniejsze, do których udało się nam dotrzeć.

„Jakież cudowne przesłanie polskie i muzyczne przekazał nam Chór Akademicki Katolickiego Uniwersytetu z Lublina w czwartkowy wieczór w Auli Mayor Uniwersytetu w Namur [...] Pod urokiem tych zalet wokalnych, sławionych już przez wielu krytyków w całej Europie, słuchacze przeżyli doskonały pokaz techniki śpiewu chóralnego: wyrównanie głosów, ich przyjemną barwę, gdzie ciepłym, niezrównanym słowiańskim basom odpowiadała świeżość sopranów, przy tak intensywnym wsparciu altów [...]” (Isy Laloux, „Vers l’Avenir”, 15 XII 1980, Belgia).

„[...] słuchacze nie zawiedli się. Rzadko przeżywa się chór muzykujący tak spontanicznie i z taką koncentracją. Kazimierz Górski prowadzi zespół małymi i oszczędnymi, ale wyraźnymi ruchami i robi to doskonale, pewnie cieniując poszczególne głosy. Znakomity jest materiał głosowy chóru: silne, ciemne głosy męskie, z jakich słyną kraje słowiańskie, pełne a jednak subtelnie prowadzone alty i mocne, jasne, ale nigdy ostre soprany. Zdumiewające są możliwości dynamiczne, jakie chór demonstrował. Przede wszystkim przy zejściach do pianissima brzmienie całości pozostawało ciągle wyrównane przy zachowaniu napięcia [...]” („Eichstatter Kurier”, 11-12 IX 1982, RFN).

„[...] Na zakończenie koncertu wystąpił Chór Akademicki Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, kierowany od 1971 roku przez Kazimierza Górskiego, zaliczany do naszych najlepszych chórów akademickich. [...] Główne walory zespołu to czysta intonacja, staranne dopracowanie szczegółów, a także ciekawa i trafna interpretacja utworów, wskazująca na powiązania dyrygenta ze szkołą Stuligrosza. [...]” („Ruch Muzyczny”, 10 VII 1983).

„18 lipca [1984 r.], przed ponad tysiącem słuchaczy, odbył się koncert w wykonaniu Chóru Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego (Polska), a amatorzy sztuki chóralnej, którzy przybyli między dwoma spektaklami Festiwalu Śródziemnomorskiego, mogą jedynie chwalić swój wybór. [...] Aby mówić o tych młodych ludziach [...] przypomnijmy, że poza bardzo rozwiniętą muzykalnością, potrafią wyrazić takie uczucia, jak radość, oczarowanie lub smutek, czy niepokój narodu, który zawsze cierpiał i cierpi nadal. Poprzez ich własną wrażliwość potrafili się nimi podzielić, a to jest właśnie siła prawdziwych artystów. Jeden szczegół mile nas zaskoczył: to dbałość o dobór brzmienia i jego rozmieszczenie w chórze. Czysto brzmiące głosy, niezachwiana czystość dźwięków w kadencjach, doskonałe

wyrównanie głosów są w dużej mierze zaletami wynikającymi z intensywnej pracy zawodowej, jaką Kazimierz Górski bez trudu zaszczerpił tym studentom [...]. Pod jego dykcją sopran, alty, tenory, basy z jednakową siłą rozbrzmiewały jak organy. Ekspresja od pianissimo do forte była wyrażana swobodnie, bez wysiłku. Było tu wszystko: dar, serce, organizacja i efekt. Skromny ubiór sceniczny, prawie zakonny, odbijał całą dyscyplinę tego wzorcowego chóru [...]" (Aime-Lucien Sebastien Blanc, „L'Independant de Perpignan”, 2 VIII 1984, Francja).

„[...] Przedstawiony, pod dykcją Kazimierza Górskiego, program (utwory od średniowiecza do XIX w.) ukazywał chór, którego wspaniałe głosy nabierały instynktownie żarliwości, jaką jedynie kraje Wschodu potrafią jeszcze wydobyć. Głosy męskie tenorów i basów, porównywalne z tym, co słyszy się w niektórych naszych zespołach, wyróżniały się szczególnie ich stopliwością, a głosy żeńskie alty i sopran, wykazały się zadziwiającą muzykalnością. W repertuarze poświęconym najpierw utworom renesansu, Chór Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego pokazał niezwykle zalety wokalne i interpretacyjne. Kazimierz Górski nadał frazom zaskakujące efekty wokalne, czysto ekspresyjne: nagłe decrescendo, crescendo rozciągające się na danym słowie, wiele odcieni harmonii [...]" („La Liberté”, Fryburg, 6 V 1988, Szwajcaria).

„Polski Chór przy Katolickim Uniwersytecie Lubelskim rozpoczął swoje koncerty w sobotę wieczorem w kościele w Nykarleby. Godzinny koncert przekonywał całkowicie, mnie przynajmniej, o możliwościach tego chóru, w którym nie można było zanotować żadnej słabości. Dźwięczna czystość i jednolitość, równowaga głosów, dokładność rytmu i urozmaicenie całej dynamicznej skali były szczytowej jakości. Sopran śpiewały jakby jednym głosem, alty miały szczególnie ładny, ciemny, pełny dźwięk, tenory i basy mogłyby bez wątpienia stworzyć męski chór. [...] Sposób dyrygowania Kazimierza Górskiego był wytworny, bez wielkich gestów. Wystarczał jedynie drobny gest, a chór słuchał instynktownie i pozornie łatwo. [...] Po trzecim utworze, Van Berchem, „O Jesu Christe” słuchacze całkiem oniemieli. Nastrój był teraz prawie niebiański, przejścia od pianissimo do forte zawrotne, na zakończenie jeszcze niewiarygodnie długo opadające pianissimo. [...]” (Anneli Suojoki, „Jakobstads Tidning”, 15 VIII 1989, Finlandia).

„Delmenhorst. Związek partnerski z Lublinem gwarantuje w dziedzinie kultury niezmiennie wysoki poziom. Ponowne tego potwierdzenie dokonało się w niedzielę w kościele p.w. Najświętszej Marii Panny. Chór Uniwersytetu Lubelskiego – należący do czołówki polskich zespołów wokalnych, mający za sobą udział w licznych międzynarodowych konkursach, nagraniach płyt kompaktowych, wystąpieniach w radiu i telewizji – dał pod dykcją Kazimierza Górskiego, długoletniego dyrygenta chóru, w wypełnionej słuchaczami „Czerwonej Katedrze” imponujący koncert. [...] W Delmenhorst chór zachwycił wykonaniem dzieł

w przeważającej części polskich kompozytorów, które prawie w ogóle nie pojawiają się w repertuarach tutejszych chórów. [...] Lublinianie dowiedli zgrania i precyzyjnego zestrojenia poszczególnych, równorzędnie obsadzonych głosów wykonując krótkie, sakralne utwory. Ich interpretacje cechowały dynamiczne skale napięć, wyczuwalna emocjonalność oraz nadzwyczajna czystość intonacji. Nawet duży pogłos, którego się mogą chóry w tej katedrze obawiać, nie krył dla Lublinian żadnego ryzyka. Wprost przeciwnie: chór wykorzystał go zręcznie jako nastrojowy środek stylistyczny. W rezultacie koncert był przeżyciem pełnym emocji płynących z wirtuozyjnego brzmienia zespołu” (Karl-Heinz Montag, „Delmenhorster Kreisblatt”, 26 IX 1995, Niemcy)²⁶.

Przytoczone opinie prasowe są dowodem powszechnego uznania dla Chóru Akademickiego KUL, jego poziomu artystycznego, a jednocześnie stanowią wyraz wirtuozerii chóralnej, którą osiągnął pod batutą Kazimierza Górskiego, we współdziałaniu z zespołami orkiestrowymi, solistami i aktorami.

Bibliografia

A. Źródła rękopiśmienne

Archiwum Chóru Akademickiego KUL

Sprawozdania z działalności Chóru Akademickiego KUL za lata 1956-1998.

Kroniki Chóru Akademickiego KUL z lat 1973-1981, 1981-1983, 1983-1984, 1983-1987.

B. Opracowania i recenzje

H. Bielecka, *Koncert Chóru KUL-u w Melbourne*, [w:] *Chór Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego. 75 lat*, Lublin 1997.

Chór Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego. 75 lat, Lublin 1997.

Jasiński T., *Kazimierz Górski. Wspomnienia – dyrygenta i założyciela Cameraty Lubelskiej*, „Muzyka w Liturgii” 14(2009), nr 4(53), s. 25-27.

Kazimierz Górski 25 lat pracy artystycznej, [w:] *Chór Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego. 75 lat*, Lublin 1997, s. 14.

Profesor Kazimierz Górski we wspomnieniach, red. A. Kusto, Polihymnia, Lublin 2010, s. 7-8.

Recenzje, [w:] *Chór Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego. 75 lat*, Lublin 1997, s. 17-22.

Ważniejsze wydarzenia z historii chóru, [w:] *Chór Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego. 75 lat*, Lublin 1997, s. 2-13.

²⁶ Recenzje, [w:] *Chór Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego. 75 lat*, s. 17-22.



Dyrygent Chóru Akademickiego KUL w latach 1971-1998 – prof. Kazimierz Górski, „Legnica Cantat” (1975), ACh Kronika, cz. 3 (1973-1981)



Teresa Targońska, kostiumolog, projektantka strojów scenicznych dla członków Chóru Akademickiego KUL, ACh Kronika, cz. 3 (1973-1981)



Międzynarodowy Konkurs Muzyki Polifonicznej „GuidoArezzo”,
Arezzo, Włochy (1982), ACh Kronika, cz. 4 (1981-1982)



Podczas uroczystości na szczycie Jasnej Góry, Częstochowa (1978),
Profesor Kazimierz Górski we wspomnieniach, s. 69



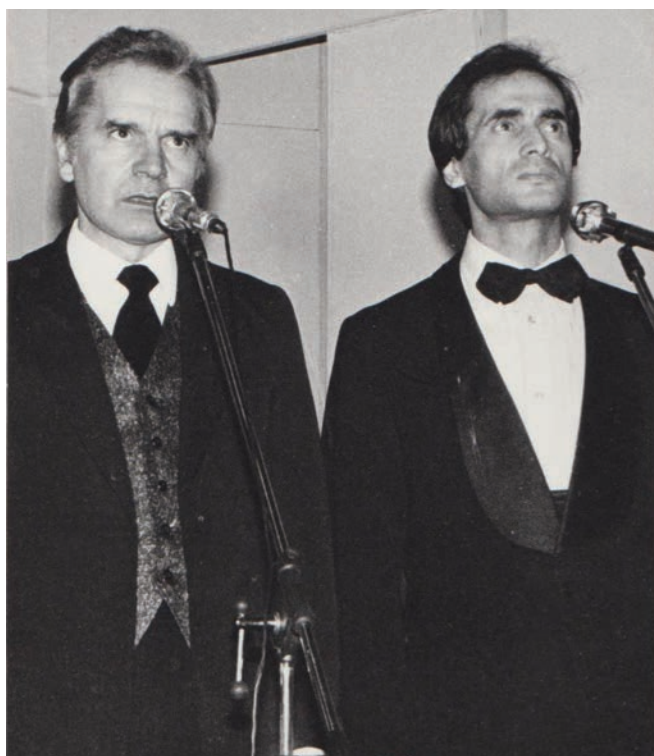
Koncert na dziedzińcu zamku w Baranowie Sandomierskim (1990), *Chór Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego. 75 lat*, s. 20



Harmonie Festiwal w Lindenholtzhausen, Niemcy (1993), *Chór Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego. 75 lat*, s. 22



Międzynarodowe Sympozjum Muzyki Chóralnej w Sydney, Australia (1996),
Profesor Kazimierz Górski we wspomnieniach, s. 83



Aktorzy biorący udział
w koncertach Chóru:
Jerzy Zelnik (np. Lublin
1984, Świdnik 1993-
1994), Stanisław Brej-
dygant (np. podczas
tourné w USA, Kana-
dzie i w Lublinie (1993-
1994), ACh Kronika,
cz. 5 (1983-1984)



Koncert dla chorych i personelu medycznego w klinice uniwersyteckiej
w Leuven (Belgia 1980), ACh Kronika, cz. 3 (1973-1981)

Wkład Kościoła katolickiego w życie kulturalne regionu na przykładzie parafii pw. Nawrócenia św. Pawła w Bełżycach

Jak wiadomo, w przeszłości Kościół był często jedynym ośrodkiem, który krzewił kulturę, był jej twórcą, a bardzo często sprawował mecenat nad samotnymi talentami, zwłaszcza na wsiach i w małych miasteczkach. W czasach niewoli strzegł języka ojczystego i polskiej historii. W świątyniach i salach przykościelnych kultywowano tradycję narodową. Nie inaczej było również w Bełżycach. W okresie Bożego Narodzenia ze śpiewem kolęd chodziły grupy najczęściej młodych ludzi, którzy zgodnie z tekstami przekazywanymi z ojca na syna opowiadali historię Narodzenia Zbawiciela. Odtwarzano postacie świętych – Matki Bożej i Józefa, proroków, aniołów, ale również Heroda, diabłów i śmierci. Pojawiały się osoby historyczne. Jasełka były pełne folkloru, a w czasach niewoli budziły nadzieje. W piosence kolędzie na pytanie: „Powiedz Panie Jezu co też z nami będzie?”, słyszymy odpowiedź: „Zbrodniarzowi kara, umęczony wstanie, hej, była ciemna nocka, będzie i świtanie”. Bardzo aktywna grupa teatralna prowadzona była przez wikariusza ks. Longina Ziarka w latach 30. minionego stulecia. Ze wspomnień aktorów wiemy, że grupa ta miała dość ambitny program. Wystawiano sztuki, najczęściej o treści religijnej, ale również i komedie Fredry. W czasach okupacji, a zwłaszcza wojującego stalinizmu i wszechobecnej cenzury, nawet na przedstawienie w sali parafialnej potrzebne było pozwolenie po uprzednim przedłożeniu tekstów. W roku 1978 ks. Tadeusz Stolz wystawił w kościele mękę Pańską z udziałem aktorów z klasy maturalnej i znane ogólnie jasełka „Betlejem polskie” Lucjana Rydla.

1. OŻYWIENIE DZIAŁALNOŚCI TEATRALNEJ

Z objęciem parafii przez ks. Czesława Przecha nastąpiło ożywienie działalności teatralnej. Na dzień 11 listopada 1980 r. przedstawiono „Panoramę wieków” według własnego scenariusza, a następnie sztukę Kossak-Szczuckiej „Gość oczekiwany”. Ta ostatnia inscenizacja prezentowana była kilka razy w Bełżycach, ale również w miejscowościach sąsiednich, najczęściej w remizach strażackich. Przez kilka miesięcy przygotowaliśmy bardzo rozbudowaną inscenizację męki Pańskiej z dorosłą obsadą aktorską, którą wystawiono kilka razy w Bełżycach. W roku 1995 po przerwie spowodowanej wojną i niewolami niemiecką i sowiecką reaktywowano w naszej parafii Katolickie Stowarzyszenie Młodzieży. Nasz oddział jest jednym z niewielu, które mają swój historyczny, przedwojenny sztandar Stowarzyszenia. 14 czerwca 1997 obchodzono w Bełżycach 570. rocznicę założenia miasta, młodzież przygotowała historyczny obraz z udziałem królewskiej pary, która z orszakiem przejechała przez miasto pod pomnik MB Partyzantkiej. Po wznowieniu działalności KSM powstał teatr przy Stowarzyszeniu, przyjmując nazwę Logos. Własna sala widowiskowa w nowym budynku sprzyjała, aby przedstawienia nawiązywały również do elementów świeckich w kulturze, co poprzednio nie było możliwe ze względu na powagę odpowiednią świątyni. Grupa teatralna Logos wystawiła: „Dziady cz. III” Adama Mickiewicza, „Zaduszki literackie” (poezja Mickiewicza, Słowackiego, Norwida), „Śmierć Chopina” Brandstaettera, bogato ilustrowana muzyką wielkiego kompozytora, i „Opowieść wigilijna” Dickensa. Trzeba dodać, że w tym czasie powstała w Bełżycach szkoła muzyczna, która z życzliwości i pełnego poparcia księdza proboszcza przez kilka lat korzystała z pomieszczeń przy parafii. Teatr Logos przedstawiał również sztuki pisane przez ks. Czesława Przecha. Można by powiedzieć, że te pozycje tworzone były dla tego teatru:

- „Syn marnotrawny i ten drugi” (w czterech aktach)

Sztuka ta była wystawiana kilka razy w parafii, ale również w Lubelskim Seminarium Duchownym, w Chełmie, w Garbowie, w parafii pw. św. Antoniego w Lublinie. Prezentacja tej sztuki odbywała się często przy rekolekcjach prowadzonych przez autora. Bardzo często przedstawienia odnosiły się do męki Chrystusa i tak wystawiono:

- 1) „Żywot Pana naszego Jezusa Chrystusa”,
- 2) „Za co Go ukrzyżowali”,
- 3) „Ewangelia według Barabasza”,
- 4) „Wieczerza ostatnia – wieczerza wieczna”,

a z innych:

- 1) „Franciszkowa historia”,
- 2) „Św. Stanisław Kostka – patron młodzieży”.

W roku 2005 powróciliśmy do starych tekstów jasełek, przedstawianych nie tylko w sali, ale również z „Herodami od domu do domu”. Aktorka teatru Magdalena Greczkowska opracowała i wyreżyserowała sztukę „Przypowieść o siewcy”. Jeden z naszych znakomitych aktorów Józef Kasprzak z czasem się usamodzielniał, tworząc przy kościele filialnym w Wierzchowiskach zespół Zgroza (jako jedno z pierwszych przedstawień zagrano „Quo vadis”, a w dramacie „Szata” sięgnięto do czasów męki Chrystusowej). Józef Kasprzak założył teatr przy Miejskim Domu Kultury, nazwany po prostu Nasz – obecnie „Józek” jest dyrektorem MDK. Oba teatry współdziałają ze sobą, a i aktorzy często grają wymiennie. W tym też roku podjęliśmy się trudnego zadania przedstawienia sztuki Karola Wojtyły „Przed sklepem jubлера”. Trzeba powiedzieć, że aktorzy sprostali temu wyzwaniu. Inscenizacja była przedstawiana dwa razy w sali widowiskowej, ale również w Metropolitalnym Seminarium Duchownym i w parafii Mariackiej w Chełmie. Według powieści Jana Dobraczyńskiego *Listy Nikodema* wyreżyserowano „Odwiedziny w Betlejem” – spektakl ten został przedstawiony na zjeździe Towarzystw Regionalnych w salach Starostwa Powiatowego w Lublinie. Zostaliśmy zaproszeni do przygotowania spektaklu na Dni Papieskie w programie „Janowi Pawłowi II w hołdzie”. Przedstawienie odbyło się w salach Filharmonii Lubelskiej. Tradycją stało się również przygotowanie oprawy słowno-muzycznej największych uroczystości kościelnych i świąt narodowych – jeden z tych programów zatytułowano „Katyń – Smoleńsk”. Przy tej inscenizacji do współpracy zaproszono również zespół taneczny działający przy bełżyckim liceum.

2. CHÓRY I ZESPOŁY MUZYCZNE PRZY PARAFII

Sięgając pamięcią wstecz, zawsze działał przy kościele chór parafialny Lutnia. Gdy w kościoły zaczęto wprowadzać pieśni i piosenki w rytmach młodzieżowych, powstał zespół Rosarium prowadzony przez ks. Czesława Przecha. Zespół ten śpiewa do dzisiaj. Zespół Rosarium zajmował czołowe miejsca na festiwalach piosenki oazowej w Stalowej Woli, Zamościu i Lublinie. Śpiewaliśmy również podczas mszy św. celebrowanej przez ojca świętego w Castel Gandolfo. Podczas pobytu ojca świętego w Lublinie byliśmy jednym z sześciu zespołów prowadzących program przed liturgią. Dostaliśmy wtedy gratulacyjne podziękowania

od ks. abpa Bolesława Pylaka, a zespół miał prawo nosić nazwę papieski zespół Rosarium. Przez zespół Rosarium przewinęło się około stu osób.

W latach 1990-1997 pod patronatem Wydziału Duszpasterstwa Kurii Biskupiej odbywały się w Beżycach festiwale pieśni i piosenki religijnej. W tym czasie śpiewał również zespół dziecięcy Motylki, który w czasach największego rozwoju liczył ponad 60 osób. Dzieci dorastały najpierw do zespołów młodzieżowych, a następnie do chóru parafialnego. Trzeba wyrazić wdzięczność i uznanie byłemu organiście śp. Mieczysławowi Wójtowiczowi za wiele aranżacji muzycznych dokonanych na potrzeby Rosarium, jak również tworzenie kompozycji własnych do słów często pisanych przez opiekuna zespołu ks. Czesława Przecha. Pan Mieczysław Wójtowicz został odznaczony przez ks. abpa Józefa Życińskiego medalem Lumen Mundi. Po zbudowaniu sali kominkowej znalazło się również miejsce dla młodzieży (tzw. kanciapa), w którym ćwiczyły kolejne młodzieżowe zespoły głośnie (gitary i perkusje). Z każdą zmianą wikariusza wyznaczany był zawsze jeden ksiądz do opieki nad prowadzeniem zespołów i chóru młodzieżowego. Ks. Edward Duma zorganizował chór młodzieżowy Kanaan, ks. Tomasz Kościak grupę Nazaret. Opiekę nad zespołami sprawowali również ks. Kamil Więsyk, ks. Dominik Szymański oraz ks. Tomasz Niedziałek. Pełniący obecnie obowiązki organisty mgr Piotr Tokarczyk przejął chór parafialny po poprzedniku, który zaczął osiągać sukcesy również na ogólnopolskich przeglądach chórów. Jest to chór czterogłosowy, który zachował starą nazwę Lutnia. Parafia zawsze uczestniczyła w życiu kulturalnym regionu, a trzeba tu dodać, że wiele przedstawień organizowali także katecheci i nauczyciele śpiewu, których występy odbywały się również w świątyni.

Można by zapytać, dlaczego ten artykuł ukazuje się w związku z jubileuszem pani prof. dr hab. Marii Barbary Styk. Spróbuję na to pytanie odpowiedzieć.

1. Zespoły teatralne i śpiewacze to wdzięczna dziedzina pracy duszpasterskiej. Wydaje się, że każdy kapłan powinien mieć jakieś hobby, które byłoby źródłem radości i samorealizacji swoich wrodzonych uzdolnień.
2. Gromadzenie młodych i nie tylko młodych ludzi wokół parafii, a nie ma większego błędu, jak zebrać ludzi i nie dać im konkretnej roboty.
3. Nauka patriotyzmu i poznania historii często celowo fałszowanej lub opluwanej w antypolskich kabaretach.
4. Tworzenie okazji dla młodych – zwłaszcza samorodnych talentów.
5. Wskazanie młodzieży, że oprócz telewizji i Internetu, gdzie są tylko leniwymi gapiami, można coś tworzyć.
6. Wielu znanych artystów teatralnych i piosenkarzy zaczynało w teatrach przykościelnych i scholi parafialnej.
7. Wielu znanych działaczy kultury nie wstydy się przyznać do pierwszych spotkań ze słowem, wspominając swoje dzieciństwo i młodość.

Z poezji naszego aktora: „Ludzie niosą słowo, ale Słowo niesie ludzi”. Z pewną nadzieją pytam za Konstantym Ildefonsem Gałczyńskim: „Ileż to lat trzeba chodzić po dniach, po nocach, schodach, po piętach, do ilu kołatać drzwi... ażeby znaleźć jakieś jedno zdanie, które do serca komuś wejdzie i zostanie”. Mam nadzieję, że słowo wypowiedziane, a i wyśpiewane, a i wysłuchane zostanie w sercach i wyda owoc.

*

Artykuł jest odpowiedzią na propozycję ks. prof. dra hab. Mariana Nowaka w związku z jubileuszem 70-lecia urodzin i 40-lecia pracy na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II dr hab. Marii Barbary Styk, kierownika Katedry Edukacji Literackiej i Teatralnej w Instytucie Pedagogiki. Pani profesor nie jest dla mnie osobą obcą również i dlatego, że państwo Maria i Józef Stykowie mają niezbyt wielką, ale piękną „posiadłość” na terenie parafii bełżyckiej z kapliczką, gdzie sprawowano również obrzęd poświęcenia pól. Pani profesor – wielkie gratulacje i wyrazy wdzięczności za pracę w tej dziedzinie, która jest również moim umiłowaniem. Bardzo się cieszę z istnienia Katedry Edukacji Literackiej i Teatralnej w Instytucie Pedagogiki i tematyki podejmowanej przez Instytut, również i dlatego, że ostatnio jest pomijana rola Kościoła katolickiego w działalności kulturalnej. Wydaje mi się również, że działalność Kościoła w naszym regionie mogłaby być wdzięcznym tematem pracy magisterskiej.

Dla ks. prof. Mariana Nowaka Bełżyce były pierwszą parafią, pierwszą miłością duszpasterską, do której chętnie wraca w czasie uroczystości i z profesorskim słowem.



Teatr „Logos” po przedstawieniu Męki Pańskiej.
Z lewej reżyser ks. prałat Czesław Przech



Papieski zespół Rosarium, 1997



Jasełka wystawione w Szkole Podstawowej w Kierzu k. Bełżyc



Misterium Matki Boskiej Kębelskiej, Wąwolnica.
Od lewej: reżyser ks. Czesław Przech z grupą aktorów



Ks. prałat Czesław Przech z grupą aktorów po przedstawieniu „Panorama wieków”.
W drugim rzędzie trzeci od prawej ks. prof. Marian Nowak, Bełżyce, 1980



Teatr „Logos” po spektaklu K. Wojtyły „Przed sklepem jubilera”

fot. J. Rodak

Teatr „Logos” na tle scenografii do spektaklu „Przed sklepem jubilera”
K. Wojtyły, 2001. Fot. J. Rodak



„Franciszkowe historie”, scena zbiorowa. Reżyser ks. prałat Czesław Przech

Głosowa realizacja tekstu ludowych widowisk teatralnych

Sceniczne prezentacje widowisk obrzędowych i pozaobrzędowych przez teatry ludowe podlegają analizie od strony teatralnej. Takie podejście badawcze jest uzasadnione konstrukcją tych przedstawień, przypominającą w znacznej mierze typową strukturę spektaklu dramatycznego, w którym według Ireny Sławińskiej można wymienić stałe elementy składowe, takie jak: a) akcja, sytuacja, zdarzenie dramatyczne; b) budowa postaci; c) organizacja czasu i przestrzeni; d) warstwa słowna widowiska; e) elementy wizualności teatralnej – gra, dekoracja, kostium¹.

Ponadto, jak pisze Maria Barbara Styk, do zajęcia się problematyką sztuki scenicznej – w odniesieniu do teatru amatorskiego (a teatry ludowe mieszczą się w tym nurcie aktywności artystyczno-społecznej) – uprawniają opinie badaczy i teoretyków tej formy działalności twórczej². Jeden z nich, Marian Gawalewicz, tak oto twierdził: „Dochód materialny i korzyść estetyczno-towarzyska nie jest jeszcze wszystkim, co mogą dawać teatry amatorskie; w pewnych warunkach przysługują się one naprawdę i sztuce, i rzeczom poważnym. [...]. Jakkolwiek teatr amatorski jest tylko [...] zabawą, zabawa ta jednak wkracza w dziedzinę sztuki, liczyć się zatem winna, dla własnego dobra zresztą, z rządzącym w tej dziedzinie kodeksem piękna”³.

Zatem omówienie zjawisk z dziedziny sztuki scenicznej współczesnych teatrów ludowych, widzianych między innymi jako forma twórczości amatorskiej,

¹ Zob. I. Sławińska, *Odczytywanie dramatu*, Warszawa 1988, s. 19.

² Zob. M.B. Styk, *Teatr amatorski w Lublinie i na Lubelszczyźnie w latach 1866-1918*, Lublin 1997, s. 131.

³ M. Gawalewicz, *O teatrze amatorskim kilka licznych uwag skreślonych*, [w:] M.B. Styk, *Teatr amatorski w Lublinie*, s. 131.

jest niezbędne dla ich całościowego rozpoznania i opisania. Tym bardziej że teatralne składniki widowiska, zawierające w swojej strukturze wiele pierwiastków o charakterze semiotyczno-semiologicznym, pozwalają odbierać przedstawienie jako „proces komunikacji, semiologię recepcji, przemienność konwencji i kodów teatralnych”⁴. Spełniają więc ważne funkcje związane ze zrozumieniem, recepcją widowiska kulturowego, jakim niewątpliwie jest spektakl teatru ludowego.

1. SŁOWO W KONTEKŚCIE DZIAŁANIA

W badanych przedstawieniach ludowych strukturę językową wypełniają głównie teksty folkloru słownego. Zgodnie z twierdzeniem Doroty Simonides w pojęciu tym mieszczą się „zjawiska literackie, które w ustnym obiegu społecznym pewnej grupy uważane są za własne, niezależnie od źródeł pochodzenia; są przez tę grupę tworzone, modyfikowane i dla tej grupy transmitowane”⁵.

Jednym z ważnych gatunków literackich folkloru słownego są między innymi widowiska ludowe, oparte przede wszystkim na oralności wykonania⁶. Idzie ona w parze, w trakcie trwania realizacji słownej, z elementami gry teatralnej w postaci mimiki, gestykulacji, ruchu scenicznego. Patrząc bowiem na zachowania ludzkie z perspektywy antropologicznej, można stwierdzić, iż istnieje głęboki, nierozzerwalny związek między działalnością motoryczną człowieka a transmisją jego symbolicznego myślenia. Otóż, według Ireny Sławińskiej, teatr jest właśnie sztuką figuratywną, zrodzoną z pary foniczno-graficznej, a początki tej dwoistości znajdują się w mitologii i mitografii oraz w werbalnym kształcie mitu⁷. Istnieje zatem sprzężenie słowa, gestu i przedmiotu zarówno w tradycyjnym obrzędzie, jak i w widowiskach o charakterze obrzędowym. Badaczka ta zwraca również uwagę na znaczenie rytmu, rytmomimizmu i rytmomelodyzmu w działalności symboliczno-estetycznej człowieka⁸.

Dla dalszych rozważań szczególnie istotne wydaje się zrozumienie sensu rytmomelodyzmu (rytmizmu), ponieważ stwarza on język oralny, tradycję ustną,

⁴ I. Sławińska, *Odczytywanie dramatu*, s. 16.

⁵ D. Simonides, *Folklor słowny*, [w:] *Etnografia Polski. Przemiany kultury ludowej*, red. M. Biernacka, M. Frankowska, W. Paprocka, t. 2, Wrocław–Warszawa–Kraków 1981, s. 327.

⁶ Pozostałe gatunki wymieniane przez D. Simonides to: bajka, podanie, anegdota, pieśń, ballada oraz drobna twórczość. Zob. tamże, s. 331.

⁷ Zob. I. Sławińska, *Odczytywanie dramatu*, s. 115.

⁸ Tamże, s. 116.

polegającą na rytmicznym i melodycznym odgrywaniu zjawisk otaczającego świata⁹. Także żywe słowo, tworzące konkretny komunikat werbalny w realizowanych widowiskach, należy widzieć od strony analizy antropologicznej. Takie podejście, według Grzegorza Godlewskiego, „znosi antynomię języka jako systemu oraz mowy jako indywidualnej realizacji, odnajdując w kulturowo uwzorowanych praktykach mówienia, wypowiedania, komunikowania istotę językowości człowieka. A zatem istotę człowieka, jako istoty mówiącej i istotę języka, nie oddzielnego od człowieka mówiącego”¹⁰.

Słowo rozpoznawalne przez antropologię nie jest tylko zbiorem słów, leksykonem; to ani *logos*, ani *verbum*. Nie da się zamknąć w określonych funkcjach języka: komunikacyjnej, poznawczej, afirmacyjnej, społecznej. Może natomiast występować w każdej z nich oddzielnie: „Nie jest bowiem żadnego rodzaju narzędziem, lecz przede wszystkim swoiście ludzką praktyką, praktyką konstytuującą człowieka, zatem niedającą się sprowadzić – podobnie jak człowiek – do żadnej z poszczególnych funkcji”¹¹.

Grzegorz Godlewski jest również zdania, że każda kultura ludzka jest kulturą słowa „celebrowanego, i zaniechanego, nobilitowanego i pogardzanego, twórczego i jałowego, łączącego i dzielącego, wyzwalającego i niewołącego, życiodajnego i śmiertelnościowego”¹². Słowo stanowi zatem osnowę kultury tradycyjnej, archetypu egzystencji kulturowej człowieka, konstytuuje komunikację oralną, która nawet tracąc wyłączność, zachowuje status pierwotnego doświadczenia łączności międzyludzkiej¹³.

Komunikację oralną w głosowej realizacji tekstu widowiska należy także rozpatrywać, za Jolantą Ługowską, w kontekście sytuacji wykonawczej tradycyjnych tekstów folkloru¹⁴. Wtedy bowiem zachodzi kontakt werbalny między nadawcą a odbiorcą i możliwość przekazu treści zawartych w owym komunikacie. Tezę tę potwierdza również Wiktor Gusiew, pisząc, iż dzieła sztuki ludowej nabierają życia wśród mas tylko wtedy, kiedy są wykonywane, kiedy poprzez takie składniki, jak: oralność, dźwiękowość, gestyczność, tworzą pewną sytuację symboliczno-komunikacyjną¹⁵.

⁹ Tamże, s. 117.

¹⁰ G. Godlewski, *Wstęp. Słowo o antropologii słowa*, [w:] *Antropologia słowa. Zagadnienia i wybór tekstów*, red. G. Godlewski, Warszawa 2003, s. 9.

¹¹ Tamże, s. 8.

¹² Tamże, s. 10.

¹³ Tamże, s. 11.

¹⁴ Zob. J. Ługowska, *Folklor – tradycje i inscenizacje. Szkice literacko-folklorystyczne*, Wrocław 1999, s. 34.

¹⁵ Zob. W. Gusiew, *Estetyka folkloru*, przeł. T. Żelichowski, Warszawa 1985, s. 119.

Zatem, biorąc pod uwagę powyższe konteksty, należy omówić formy, sposoby i techniki ustnego przekazu tekstu folklorystycznego wykorzystywane przez wykonawców w widowiskach, z uwzględnieniem również – aczkolwiek nie priorytetowo – elementów prozodycznych, konstytuujących żywe słowo w postaci rytmu, modulacji, intonacji głosu, pauzy, dykcji, artykulacji. One to bowiem decydują o ekspresji, intensywności i dobitności mowy. Te cechy głosu ludzkiego, rozumianego jako dźwięk artykułowany (*fonem*) powstający w krtani na skutek drgań wiązań głosowych¹⁶, można wykształcić. Istnieją jednak cechy głosu, biologicznie niezmiennie, charakteryzujące każdego człowieka, czyli wysokość, natężenie, barwa, czas trwania, decydujące o jego indywidualności¹⁷.

Człowiek stosunkowo wcześniej odkrył możliwości swojego głosu i zaczął go stosować nie tylko w celach komunikacyjnych, ale także dla wyrażania uczuć i emocji¹⁸. Rozpoznał mowę i śpiew. Głos od najdawniejszych czasów zawsze uznawano za instrument najbardziej delikatny, ekspresyjny i subtelny, z którego można wydobyć całą paletę dźwięków i barw¹⁹.

W widowiskach teatrów ludowych żywe słowo transmitowane jest poprzez następujące formy językowo-teatralne: dialog, monolog, wypełnione między innymi opowiadaniem, pieśniami, krótkimi oracjami i formułami słownymi. W skład formuł słownych wchodzi między innymi teksty zamawiań, wróżb, przysłów, przypowiedni oraz inne wariantywne epizody, komunikaty werbalne, wygłaszane w trakcie przedstawienia, będące często dopełnieniem akcji o charakterze dydaktycznym.

Według Jerzego Bartmińskiego formuły leksykalno-składniowe jako gotowe językowe schematy mówienia (klisze językowe) służą budowaniu całych tekstów lub ich fragmentów, na przykład w przysłowiach²⁰. W tekstach folkloru o określonym nacechowaniu gatunkowym i stylowym, poddającym się całościowej interpretacji semantycznej i komunikatywnej²¹, „formuła jest nie tylko formalnym eksponentem ludowego stylu artystycznego i konkretnego gatunku mowy, ale też nośnikiem wartości tego stylu i odpowiedniego gatunku”²². Zatem formu-

¹⁶ Zob. B. Tarasiewicz, *Mówię i śpiewam świadomie. Podręcznik do nauki emisji głosu*, Kraków 2003, s. 20; M. Dłuska, *Fonetyka polska*, Kraków 1986, s. 5.

¹⁷ Zob. B. Tarasiewicz, *Mówię i śpiewam świadomie*, s. 21.

¹⁸ Zob. S. Łysiak, *Kultura żywego słowa. Krótki rys historyczny*, „Studia Filologiczne”, t. 1, Sandomierz 1999, s. 161.

¹⁹ Zob. B. Tarasiewicz, *Mówię i śpiewam świadomie*, s. 26.

²⁰ J. Bartmiński, *Formy obecności sacrum w folklorze – formuliczność wyrazu*, [w:] *Folklor – sacrum – religia*, red. J. Bartmiński, M. Jasińska-Wojtkowska, Lublin 1995, s. 14.

²¹ Zob. J. Bartmiński, *Tekst jako przedmiot tekstologii lingwistycznej*, [w:] *Tekst. Problemy teoretyczne*, red. J. Bartmiński, B. Boniecka, Lublin 1998, s. 17.

²² M. Wójcicka, *Formuły inicjalne i finalne w tekstach literatury ludowej*, [w:] *Autoreferat rozprawy doktorskiej*, Lublin 2008.

ły, wyrażenia formułiczne oraz różnego rodzaju oracje to jedne z podstawowych składników językowej struktury widowisk ludowych.

Techniki i sposoby głosowej realizacji, najczęściej wykorzystywane przez ludowych aktorów, amatorów, to przede wszystkim: mowa potoczna, zawierająca w strukturze językowej regionalizmy i elementy gwary, melorecytacja (*psalmodia*), rytualna deklamacja, śpiew zespołowy i indywidualny, różnego rodzaju wykrzyknienia, zawołania, powtórzenia.

Wymienione formy i techniki wypowiedzi są realizowane równoległe z gestem, zgodnie z wcześniejszym twierdzeniem o nierozłączności w kulturze tradycyjnej fonemu i grafu. Na szczególną uwagę, według antropologów i teatrologów, zasługuje relacja między słowem, ręką i twarzą. „Ręka ma swój język, którego ekspresja uzyskuje charakter wizualny, twarz zaś swój język apelujący do słuchu. [...] Gest interpretuje słowo, a słowo komentuje grafizm”²³. Wagi nabiera kompetencja jamy ustnej jako miejsca artykulacji słowa mówionego, znaczącej wibracji, stanowiącej część nadawcy: „Jest emanacją całej jego psychofizycznej istoty; staje się też częścią ciała słuchacza, docierając do niego poprzez organy słuchu i poprzez zespół spontanicznych gestów mimetycznych ustno-gardłowych”²⁴.

Jednak przy głosowej realizacji tekstu z wymienionej wyżej triady szczególnego znaczenia nabiera słowo jako tworzywo każdego dzieła teatralnego. Wchodzi ono w skład języka mówionego, który jest definiowany jako „podstawowa wersja języka etnicznego, wyodrębniona i nazwana skutkiem pojawienia się jego wersji wtórnej – języka pisanego. [...] Język mówiony rozwija się szybciej i bardziej żywiołowo niż pisany, który jest bardziej konserwatywny. Wywiera nań wpływ, ale sam również ulega wpływom języka pisanego”²⁵. Poza tym „Język mówiony cechuje mniejsza staranność o poprawność gramatyczno-stylistyczną. Jest on mniej zwięzły, zawiera o wiele więcej niż język pisany wyrazów ekspresywnych i skrótowych. Zdania «mówione» są mniej regularne od zdań «pisanych». Zawierają wiele wyrazów o znaczeniu okazjonalnym, wyrazów wtrącanych pełniących funkcję pauz, profesjonalizmów zrozumiałych tylko w danym środowisku”²⁶.

Językowe elementy wypowiedzi w prezentowanych widowiskach są na scenie modyfikowane interpretacją własną wykonawców, podbudowaną: a) kodem językowo-kulturowym (gwara środowiskowa, socjolekty); b) kodem prozodycznym (tempo mówienia, intonacja, modulacja, tembr głosu); c) kodem kinetyczno-

²³ A. Leroi-Gourhan, *Le geste et la parole*, [w:] I. Sławińska, *Odczytywanie dramatu*, s. 115.

²⁴ M. Jousse, *L'Antropologie du geste*, [w:] I. Sławińska, *Odczytywanie dramatu*, s. 121.

²⁵ M. Walczak-Deleżyńska, *Aby język giętki. Wybór ćwiczeń artykulacyjnych od J. Tennera do B. Toczyskiej*, Wrocław 2001, s. 20.

²⁶ Tamże.

-somatycznym (mimika, gestykulacja, czyli tak zwany język ciała); d) kodem proksemicznym (relacje przestrzenne pomiędzy grającymi)²⁷.

Wzajemność relacji pomiędzy tymi kodami, dla fortunności aktu komunikacji mówionej, potwierdza Walter Ong, pisząc: „W tradycyjnej kulturze bliskiej oralności pierwotnej efektywne rozwiązanie problemu przechowania i odtwarzania drobiazgowo wyartykułowanej myśli wymaga wzorów mnemonicznych, ukształtowanych z myślą o wielokrotnym użyciu oralnym. Wypowiadana myśl musi przybrać kształt silnie zrytmizowanych, równoważnych wzorców, powtórzeń lub antytez, aliteracji i asonansów, epitetów i innych środków formalnych, [...] przysłów, które ciągle się słyszy i łatwo przychodzi na myśl, bo ukształtowano je tak właśnie, by łatwo było je przechowywać i przywoływać [...]. Dłuższa myśl w postaci oralnej, nawet formalnie nie będąc wierszem, bywa silnie zrytmizowana, rytm bowiem nawet fizjologicznie wspomaga przypomnianie”²⁸. Również Jean Lohisse twierdzi, że „Żywy język kultury oralnej używa znaków bliskich temu, co naturalne. Ścisłe odniesienie wiąże je z rytмами życiowymi – ciała, ziemi, kosmosu. [...] Oprócz tego znak i przedmiot są tak sobie bliskie, że mogą się mieszać w zastosowaniu magicznym”²⁹.

W tradycyjnych przedstawieniach teatrów ludowych główne wiążące teksty tworzące fabułę są rekonstruowane z pamięci oralnej. Ich sceniczna prezentacja odbywa się właśnie z towarzyszeniem odpowiedniej oprawy gestycznej, podobnie jak w codziennym życiu. Na przykład w widowisku *Świecok* zespołu „Janowiaci” z Janowa Lubelskiego ważne teksty typu: „Maryniu, przynieś pisanki i malowanki z kumory. Weź też jaja całe i obrane. A jaj obranych musi być tyle, ile jest dumowników” czy: „Trza dużo jadła poświęcić, bo święcone mo moc nadzwyczajno, a ji trza się podzielić z bidnymi i sirotami”, wypowiedane są w trakcie ubierania i wypełniania koszyka autentycznymi atrybutami świątecznymi i produktami spożywczymi. Gest i ruch pojawiający się podczas głosowej realizacji wypływa z naturalności tradycyjnego zachowania, mającego swoje umiejscowienie w codziennym, realnym życiu wykonawców, które się dzieje tu i teraz.

Podobnie sytuacja wygląda przy inscenizowaniu wieczorów wigilijnych, obrzędów weselnych, wierzeń i zwyczajów czy prac gospodarsko-domowych. Wypowiadany tekstom towarzyszą rytmomimiczne i rytmomelodyczne działania wspomagające żywe słowo. Są one naturalne, nieprzerysowane, bez zbytej nadintrypretacji ruchowej. W przedstawieniu *Wigilia w Sierakowie* teatru obrzędowego

²⁷ Zob. F. Nieckula, *Język ustny a język pisany*, [w:] *Współczesny język polski*, red. J. Bartmiński, Lublin 2001, s. 102.

²⁸ W.I. Ong, *Psychodynamika oralności*, [w:] *Antropologia słowa. Zagadnienia i wybór tekstów*, red. G. Godlewski, Warszawa 2000, s. 193.

²⁹ J. Lohisse, *Przyszłość kultury z informatyzowanej*, [w:] *Antropologia słowa*, s. 657.

z Harasiuk (pow. Nisko) wchodzących gości wigilijnych wita gospodyni słowami: „Siadajcie, tylko zdmuchnijcie z ławy, żeby tego miejsca nie zajął jakiś zły duch”. Następnie rozdając łyżki, mówi: „Łyżki trzymajcie w ręce. Nie wolno odkładać na stół, bo by nas brzuchy bolały”. Grający wykonują te czynności bezwiednie, w sposób naturalny, wypływający z potrzeby chwili, ale też z godnością i szacunkiem do elementów tradycji.

Są bowiem w obrzędach, jak pisze Antoni Śledziwski, słowa i gesty o znaczeniu szczególnym – kultowym i magicznym. Są one nośnikami pewnej wiedzy i wiary – przeświadczenia, że tylko takie słowa i tak wypowiedziane, tylko takie gesty i tak wykonane mają (bądź miały) swe realne skutki, to znaczy powodują spełnienie się oczekiwań lub uniknięcie nieszczęść. Owe słowa i gesty muszą być na scenie odpowiednio wyeksponowane, nie mogą mieć charakteru codziennego czy prywatnego. Musi w nich być właśnie teatr, ich bowiem swoista teatralność została już wpisana i utrwalona w autentycznej sytuacji obrzędowej. Te słowa i gesty miały zawsze charakter jak gdyby teatralny, były wypowiedzane i wykonywane inaczej – w sposób nieco patetyczny i nieco sformalizowany. Na potwierdzenie tych słów autor przytacza zachowanie kozy w przedstawieniu kolędniczym „przy słowach pieśni «gdzie koza stąpnie nogą, tam żytko wyrośnie kopą; gdzie koza chodziła tam żytko rodziło» koza przestaje chaotycznie biegać po scenie, zaczyna dostojnie chodzić, a to jej stąpanie (uderzanie przednią nogą, czyli kijem, na którym osadzona jest głowa) ma wyraźnie charakter obrzędowy i teatralny”³⁰.

Podobną łączność słowa z gestem, wypływającą z obrzędowego zachowania, można zaobserwować w badanych widowiskach, na przykład w *Herodach* z Budek (pow. Kraśnik). Przy śpiewaniu kolędy na wejściu *Dzisiaj w Betlejem*, na zakończenie występu, przy składaniu życzeń o początkowej treści: „Wiwat, wiwat już idziemy [...] życzymy wam szczęścia, zdrowia...” oraz przy „ośpiewaniu” panny kolędą życzącą tekstem o incipicie: Ranny ptaszek śpiewa, dzień się rozwija, ślicznaś dziewczyno jako lelija..., wszyscy wykonawcy przyjmują uroczystą postawę, wyrażającą szacunek do wygłaszanych tekstów o magiczno-symbolicznym znaczeniu. Nawet tak charakterystyczne postaci, jak Diabeł, Śmierć czy Żyd, wychodzą poza swoje groteskowo-intermedialne style kreacyjno-werbalne, stając się przekazywanymi ważnymi treściami o kultowo-magicznym charakterze. Przekazywany wtedy komunikat słowny w głosowej realizacji tekstu staje się ważnym czynnikiem społecznej komunikacji językowej, nośnikiem istotnych cech o charakterze obyczajowym, sankcjonującym międzyludzkie zachowania³¹.

³⁰ A. Śledziwski, *Teatru obrzędowego uczymy się nawzajem*, [w:] *Sejmiki wiejskich teatrów*, red. L. Śliwonik, Warszawa 1993, s. 60.

³¹ O społecznej komunikacji językowej zob. S. Grabias, *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin 2001.

Podobną, nierozzerwalną łączność zachowań oralno-kinezyicznych o patetyczno-uroczyście wydzwiku można zaobserwować w pozostałych widowiskach obrzędowych i przyobrzędowych wytypowanych do badań. Będą to między innymi sceny z zaprosin, błogosławieństwa pary młodej, sceny z oczepin, składania życzeń, pożegnania, zaprezentowane zgodnie z kodeksem regionalnej obyczajowości w *Weselu godziszowskim* zespołu obrzędowego z Godziszowa (pow. Janów Lubelski) i w *Weselu kocudzkiem* zespołu obrzędowego „Jarzębina” z Kocudzy (pow. Janów Lubelski), jak również przy odczynianiu uroków w widowisku *Czary, mary i uroki* zespołu „Lasowiaczki” z Baranowa Sandomierskiego (pow. Tarnobrzeg). Takie autentyczne realizacje słowno-gestyczne mogą tworzyć tylko ci, którzy tkwią w swojej kulturze, są w nią wrońnięci i rozumieją jej ducha.

Wymienione formy ustnego przekazu w postaci oracji weselnych, formuł czy wyrażeń formułicznych w tradycyjnych obrzędach spełniały wiele funkcji o znaczeniu symbolicznym. Słowo bowiem, według Katarzyny Łeńskiej-Bąk, „zajmowało niezwykle istotne miejsce, pełniąc funkcję komunikacyjną, ale też – co być może najważniejsze i zgodne z rudymentami światopoglądu magicznego – często stanowiło i sankcjonowało zmiany w świecie”³². Zaproszenia, błogosławieństwa, życzenia, pożegnania, wygłaszane w trakcie trwania tradycyjnego obrzędu, na przykład weselnego, w postaci oracji, formuł czy innego rodzaju tekstu, stanowiące jego integralną część jako gatunek folkloru ustnego, były silnie determinowane przez sytuację wykonawczą. Tekst zyskiwał wtedy pełnię znaczenia semiotyczno-semiologicznego.

Zatem w głosowej realizacji tekstu, przy performatywności (kreacyjności) aktów mowy w autentycznej obrzędowości, istotny był nie tylko sam mocno zretoryzowany tekst oracji, formuły czy wyrażenia formułicznego, ale i tło semantycznie nacechowane, a więc równie relewantne³³. Jak bowiem twierdzi Michał Buchowski, „słowa i czyny mogą być ekwiwalentne i redundantne, a wówczas są wzmacniającymi się nawzajem i moc rytu transformacjami, które symbolizują identyczne wyobrażenia. Stosunek słów i czynów bywa też asymetryczny, to znaczy, jeden element podporządkowany jest drugiemu. Niekiedy są one komplementarne, na przykład, gdy słowa działają przez skojarzenia metaforyczne, a czyny, metonimiczne”³⁴.

Też tę potwierdza także Jerzy Bartmiński, pisząc „obok pojęcia intencji tekstu jako cechy wewnętrznej ważne jest odpowiadające mu pojęcie funkcji tekstu

³² K. Łeńska-Bąk, *Performatywność rytuału i ceremonii*, [w:] K. Łeńska-Bąk, *Zapraszamy na wesele. Weselne oracje i ceremonialne formuły*, Kraków 1999, s. 92.

³³ B. Malinowski, *Problem znaczenia w językach pierwotnych*, [w:] W.J. Burszta, *Antropologia kultury. Tematy, teorie, interpretacje*, Warszawa 1992, s. 75.

³⁴ M. Buchowski, *Magia i rytuał*, Warszawa 1993, s. 92.

w użyciu sytuacyjnym, obok pojęcia sytuacji projektowej i prototypowej – pojęcie sytuacji wykonawczej, rzeczywistej”³⁵. Idzie więc o to, jak już wcześniej dowodząno, „że każdy tekst ustny, ze względu na oralność komunikacji, jest wygłaszany w pewnej określonej sytuacji, wspierany znakami form towarzyskich (intonacją, gestami pozdrowień i formułami grzecznościowymi, kinezyką czy proksemiką); ich uwzględnienie jest niezbędne w opisie zdarzenia i próbie jego eksplikacji. Wielokodowość aktu komunikacyjnego i jego procesualność nie jest wyłącznie sprawą techniki transmisji, lecz również i właściwości świadomości magicznej, w ramach której dokonuje się formułowanie komunikatu i jego lektura”³⁶.

Dzisiejsze inscenizacje teatralne istotnych niegdyś obrzędów rodzinnych czy dorocznych należy rozpatrywać w kontekście zdesemiotyzowanych zachowań ceremonialnych. W reaktualizowanych scenicznych sekwencjach słowa i gesty stanowią już tylko element skonwencjonalizowanych wypowiedzi werbalnych, zachowań nieposiadających zakorzenienia i odniesienia w światopoglądzie magicznym. Są one osadzone w procedurach odmiennych od myślenia tradycyjnego, bez magicznych i sprawczych konotacji.

W rytuale, w akcie mowy, wystarczyło wypowiedzieć słowa w konkretnych warunkach, by ich siła wykonawcza była nieodwołalna i niezależna od twórcy komunikatu oralnego. Natomiast słowa wypowiedziane podczas inscenizacji obrzędu włączone są w scenariusz widowiska, którego zadaniem jest odtworzenie pewnych archetypów folkloru, tradycyjnych zdarzeń na poziomie decorum, a nie na poziomie światopoglądu magiczno-symbolicznego o mocy sprawczej dla jego wykonawców. Komunikacja słowna nadal pełni tu ważne funkcje, lecz dzieje się to w obrębie estetyki, dekoratywności, zabawy, informacji, konwenansu. Obrzęd, jako steatralizowana ceremonia, rozgrywa się wtedy w planie społecznym o dominujących funkcjach ludycznych³⁷.

Przy inscenizowaniu prac domowych czy agrarnych, w tekstach mówionych ze sceny, transmitowanych równoległe z wykonywaniem konkretnych czynności, pojawia się wiele materiału o znaczeniu informacyjno-dydaktycznym, typu: jak to się powinno robić zgodnie z tradycją. Recepcja takich wyrażen przez odbiorcę, zdaniem Bronisława Malinowskiego, twórcy etnograficznej teorii języka, uwarunkowane jest nie tylko kontekstem całej wypowiedzi, ale kontekstem sytuacji, w jakiej do niej dochodzi. „Na ów drugi kontekst składają się wyraz twarzy, gesty, wykonywane czynności, charakterystyka grupy oraz ta część otoczenia, której proces komunikowania się akurat dotyczy. To iż wyrazy są zrozumiałe, wpływa

³⁵ J. Bartmiński, *Folklor – język – poetyka*, [w:] K. Łeńska-Bąk, *Zapraszamy na wesele*, s. 104.

³⁶ K. Łeńska-Bąk, *Słowo w rytuale i ceremonii*, [w:] K. Łeńska-Bąk, *Zapraszamy na wesele*, s. 104.

³⁷ Tamże, s. 92.

z faktu ścisłego związku wyrażenia z sytuacją kulturową, a więc z kontekstem społecznym”. Zjawisk językowych bowiem nie wolno wyabstrahowywać z kontekstu kultury, zwłaszcza prymitywnej, a należy traktować je jako jej integralną część.

Zatem język, w tym przypadku mówiony, powinno się rozpatrywać bardziej jako sposób działania, ogniwo łączące ludzi w wykonywaniu czynności kulturowych, a nie tylko jako abstrakt czystego myślenia. Na potwierdzenie tej tezy autor podaje przykład komunikowania się za pomocą mowy potocznej o cechach zwyczajowych w grupie osób zaangażowanych w połów ryb.

W języku, jaki stosuje się podczas takiej pracy, pełno jest wszędzie terminów technicznych, krótkich uwag o otoczeniu, szybkich wskazówek sygnalizujących zachodzące zmiany – wszystko to opiera się na zwyczajowych typach zachowania, dobrze znanych uczestniczącym w tym zajęciu z własnego doświadczenia. Każda wypowiedź – czy to będą krótkie wskazówki [...] uwagi wiążące się z przedstawianiem otoczenia, wyraz emocji w sposób nieunikniony łączący się z zachowaniem, słowa komendy, czy też wyrażenia korelujące działanie – jest z istoty związana z kontekstem sytuacyjnym i z celem, do którego się dąży. Struktura całego takiego materiału językowego jest nieuchronnie uwikłana w przebieg działania, w którym wyrażenia są osadzone i od tego przebiegu uzależniona. Słownictwo, znaczenia poszczególnych słów stosowanych w charakterystyczny dla nich techniczny sposób są w nie mniejszym stopniu podporządkowane działaniu. Język techniczny bowiem, odgrywający rolę w ramach praktycznego zajęcia, nabiera swego znaczenia wyłącznie poprzez udział osób w zajęciu tego typu. Musimy się go uczyć nie przez refleksję, lecz poprzez działanie³⁸.

W badanych widowiskach taką korelację języka z konkretnym działaniem można dostrzec na przykład w realistycznie skonstruowanych przedstawieniach ukazujących prace gospodarsko-domowe, takich jak: *Krycie dachu strzeszokami* zespołu obrzędowego ze Zdziłowic (pow. Janów Lubelski), *Kurple* zespołu „Kocudzanki” z Kocudzy czy *Prasowocki* zespołu „Jarzębina” również z Kocudzy (pow. Janów Lubelski).

W pierwszym z widowisk w strukturze języka mówionego pojawiają się zwroty, wyrażenia słowne, informacje, opisujące czynności grupy osób, ukazujących krycie dachu domu snopkami ze słomy określane w miejscowym dialekcie gwarowym – *strzeszokami*. W realistycznej scenografii (fragment autentycznej konstrukcji dachowej, rekwizyty zgodne z wykonywaną pracą, czyli słoma oraz tradycyjne narzędzia), wykonawcy posługują się specjalistycznym słownictwem, nacechowanym zwrotami techniczno-gwarowymi dotyczącymi konstruowania *strzeszoka*, skręcania powróśla ze słomy, sposobu mocowania tych elementów do konstrukcji dachu. Całość przekaza-

³⁸ B. Malinowski, *Problem znaczenia w językach pierwotnych*, s. 75.

zu werbalnego jest oczywiście wkomponowana w konkretne działania, w których te wyrażenia słowne są osadzone. Zatem widać tu łączność – zgodnie z twierdzeniem B. Malinowskiego – kontekstu językowego z kontekstem sytuacyjnym.

Drugie przedstawienie, mieszczące się w podobnej konwencji teatralnej, czyli również rekonstruuujące konkretną zwyczajową pracę, ukazuje zespołowy proces wykonywania ciepłych, zimowych ochraniaczy ze skróconej słomy nakładanych na obuwie, zwanych w okolicy Janowa Lubelskiego *kurplami*. Prezentowany, oralny repertuar językowy zawiera także specyficzne nazwy, powiedzenia charakterystyczne dla procesu konstruowania *kurpla*. Tu także zachodzi korelacja pomiędzy aktem mowy, sytuacją wykonawczą a rekwizytem. Słowo podbudowane jest właściwym kodem kinetyczno-somatycznym, wzmacniającym jego sens semiotyczno-komunikacyjny.

Trzecie z wymienionych widowisk ukazuje w scenicznej prezentacji pracę związaną z obróbką liści tytoniu, inaczej – prasowanie (stąd tytuł *Prasowocki*). Czynności manualne wykonywane w trakcie układania poszczególnych warstw tytoniu ewokują w aktach mowy wyrażenia, zwroty, określenia nacechowane znaczeniami i sensami typowymi dla charakteru rekonstruowanych czynności. Stąd w warstwie językowej pojawiają się wypowiedzenia typu: „A pamiętej Maryś, nawlikie liście tak, by były: grzbiet do grzbietu, brzuch do brzucha”, zrozumiałe dla odbiorcy widowiska tylko w trakcie wizualizacji scenicznej konkretnej czynności.

Zatem dla odczytania i percepcji komunikatu werbalnego w teatralnej realizacji tradycji kulturowej nieodzowna jest współgra słowa, gestu, rekwizytu, ponieważ tworzą one wiązkę spraw wzajemnie od siebie zależnych. Słowo występuje tu właśnie w kontekście działania. Całość faktów językowych skorelowana jest z sytuacją wykonawczą, zachodzącą w trakcie inscenizacji sezonowej pracy. Prawdliwość taką potwierdza również swoimi badaniami Paul Ricoeur, pisząc:

W dyskursie mówionym ostatecznym kryterium zakresu referencji tego co mówimy, jest możliwość wskazania na rzecz, do której odnosimy i która stanowi element sytuacji wspólnej zarówno dla mówiącego, jak i do słuchacza. Ta sytuacja otacza dialog i poszczególne jej punkty orientacyjne i można ją wskazać za pomocą gestu lub przez pokazanie palcem. Mogą też one być wskazane ostensywnie przez sam dyskurs, to jest przez referencję pośrednią takich wskaźników, jak zaimki wskazujące, przysłówki miejsca i czasu oraz formy osobowe czasownika [...]. W ostatecznym sensie wszystkie referencje języka mówionego opierają się na wskazaniu, które możliwe jest w sytuacji postrzeganej jako wspólna przez obu partnerów dialogu. Tak więc w sytuacji dialogicznej wszelka referencja ma charakter sytuacyjny³⁹.

³⁹ P. Ricoeur, *Język, tekst, interpretacja*, przeł. P. Graff, K. Rosner, Warszawa 1989, s. 108-109.

2. SŁOWO POWTÓRZONE – WZMACNIANIE KOMUNIKATU WERBALNEGO

Komunikaty słowne w widowiskach teatrów ludowych, szczególnie te o charakterze informacyjno-dydaktycznym, bywają kilkakrotnie powtarzane w trakcie realizacji scenicznej. Jednak wykonawcy z tymi informacjami nie zwracają się bezpośrednio – *ad personam* – do widza tylko, na przykład, do osoby grającej na scenie syna, córkę czy parobka. Jest to celowy zabieg interpretacyjny, wprowadzony przez zespół dla lepszego zrozumienia i odbioru komunikatu werbalnego. Pojawia się on również w przedstawieniach o charakterze obrzędowym i przyobrzędowym.

Cytowany wcześniej Walter Ong taki zabieg stylistyczny w dyskursie oralnym określa mianem redundancji, czyli obfitości⁴⁰. Powtarzanie tego, co dopiero powiedziano, gwarantuje ciągłość porozumienia nadawcy i odbiorcy. „Redundancja cechująca myśl i mowę oralną jest zjawiskiem pożądanym, uwarunkowanym sytuacją fizyczną, zwłaszcza wówczas, gdy wypowiedź oralną kierujemy nie do pojedynczych rozmówców, lecz do większego audytorium. W dużym zgromadzeniu, choćby ze względu na akustykę, nie każdy rozumie wszystkie słowa wypowiedziane przez mówcę. Dlatego dobrze, jeśli powie to samo, albo w przybliżeniu to samo, dwa lub trzy razy”⁴¹. Poza tym tendencja do powtarzania komunikatów formułicznych tradycyjnych tekstów folkloru słownego, szczególnie przez starszych wykonawców, wynika z założenia, że wiedza pojęciowa niepowtarzana na głos szybko zanika. Dlatego społeczności oralne wkładają wiele energii w ciągłe powtarzanie tego, czego tak żmudnie uczono się przez wieki. Ta mnemoniczość jest nadal istotnym czynnikiem, rekonstruującym kulturowe elementy tradycji regionalnej.

Na znaczenie zjawiska redundancji w dyskursie oralnym zwraca również uwagę Paul Zumthor, twierdząc, iż stała, a może nawet uniwersalną cechą definicyjną przekazu oralnego jest powtarzanie różnych odcinków tekstu, „formuł”⁴². „Powtarzane są strofy, zdania lub całe wersy, grupy prozodyczne lub syntagmatyczne, słowa, fonemy, a także efekty znaczeniowe; dyskurs sięga po nie wszystkie. Powtórzenie poddaje się regularności paralelizmu [...], umiejscawia się w uprzywilejowanych partiach lub pojawia się w całym tekście. Podejmuje temat w identycznym lub częściowo zmodyfikowanym brzmieniu”⁴³.

⁴⁰ Zob. W. Ong, *Psychodynamika oralności*, [w:] *Antropologia słowa*, s. 196.

⁴¹ Tamże, s. 197.

⁴² Zob. P. Zumthor, *Właściwości tekstu oralnego*, [w:] *Antropologia słowa*, s. 209.

⁴³ Tamże, s. 217.

Według autora powtórzenia mogą dotyczyć: a) tej samej struktury syntaktycznej i częściowo leksykalnej; niektóre słowa modyfikują się przy każdym powtórzeniu, a semantyczne przesunięcia wytyczają rozwijanie się dyskursu; b) może nastąpić takie samo powtórzenie, lecz nie zdań, ale partii tekstu: strofy, dwuwiersza, segmentu słownego; c) tekst jest nafaszerowany powtórzeniami przeplatającymi się niekiedy, występującymi w stałych odstępach (dotyczy dźwięku, słowa, zwrotów syntaktycznych), stanowiąc ramę i podtrzymując dyskurs. Pod każdą postacią powtórzenie jest najskuteczniejszym środkiem werbalizowania czasoprzestrzeni, w której plasuje się słuchacz⁴⁴.

Ważne funkcje powtórzeniom tekstu ustnego i pisanego w tradycyjnym folklorze wyznacza też etnolingwista Jerzy Bartmiński, pisząc:

Stylową dominantą folkloru są powtórzenia. Ich domeną są gatunki obrzędowe: poezja magiczna, baśnie [...]. Najogólniejsza funkcja powtórzeń wiąże się z nastawieniem całej kultury [...] nie na poszukiwanie nowości i oryginalności, lecz na intensywne przeżycie tożsamości, na identyfikację z idealnym wzorcem. Powtórzenia strof, wersów wyrazów są wielofunkcyjne [...] rytmizują tekst, zabezpieczają jego spójność, sygnalizują segmentację, przekazują semantyczną informację o długotrwałości zdarzenia - powtórzenia zwalniają i wręcz zatrzymują tok wypowiedzi, tworzą czas obrzędowy, mityczne „wieczne teraz”. Identyfikując wybrany element tekstu, służą postawie charakterystycznej dla świętowania i zabawy⁴⁵.

W kontekście sprawczości obrzędowo-magicznej szczególnie ważną rolę pełniły, jak podaje autor, „powtórzenia morfemowe i semantyczne, ludowe tautologie: młody młodzieniec, grudzień się grudzi [...] kukaweczka kuka, wesele się weseli”⁴⁶.

Potwierdzeniem powyższych stwierdzeń niech będą wybrane fragmenty przyspiewek weselnych z widowiska *Różgowiny* zespołu „Lasowiaczki” z Baranowa Sandomierskiego (pow. Tarnobrzeg). Kobiety rozpoczynają wicie różgi weselnej śpiewem:

Zacynojmy te różge wić,
musi do nos Kasiejka przyjść.
Przysła, przysła, zapłkała,
cegós jo sie docekała.
Docekałam sie urody,
i Jasiénka jak jagody.

⁴⁴ Tamże, s. 218.

⁴⁵ J. Bartmiński, *Formy obecności sacrum w folklorze*, s. 14.

⁴⁶ Tamże, s. 15.

W tym przypadku powtórzeniom poddane zostały pojedyncze, gwarowe wyrazy, typu *przysta, docekała*, wchodzące w skład poszczególnych wersów. W drugim wybranym fragmencie, w czterowersowej przyśpiewce śpiewanej przez starszą druhnę, zachodzą powtórzenia całego jednego wersu oraz połowa drugiego, co sprawia wrażenie powtórzenia prawie całej strofy:

Po co żeście przyjechali moi mili goście,
a jeżeli po Kasiejke, taty, mamy proście.
Po co żeście przyjechali moi mili goście,
a jeżeli po Kasiejke, ta nie duzo jescce⁴⁷.

W badanych widowiskach można zaobserwować wariantywność powtórzeń tekstów folkloru. Dotyczą one głównie zwrotów syntaktycznych, segmentów słownych, wyrażen fatycznych, dźwięków, wyrazów nacechowanych znaczeniami magiczno-religijnymi oraz zawodowymi. Służą one opisaniu elementów rekonstruowanego teatralnie obrzędu, inscenizowanej pracy, używanych rekwizytów, strojów, przedmiotów kultu. Takie konstrukcje sytuują obiekt w idealnym świecie, gdzie każda rzecz jest zgodna ze swoją istotą, wykonuje to, co do niej należy.

Redundancja w ontologii żywego słowa jest istotnym czynnikiem obiektywizacji i poznania tradycji ludowej. Wiele bowiem z dziś już nieistniejących kultur budowało pojęcie świata z powtórzeń i paralelizmów. Znając ulotność głosu, wzmacniano tym sposobem trwałość ważnych treści kultury ludowej zawartych w ustnych przekazach.

Redundancji, słowu powtórzonemu, czyli wypowiedzi dźwiękowej, jak pisze Bronisław Malinowski, zawsze towarzyszą fizyczne ruchy wypowiadającej osoby skorelowane z elementami przestrzennymi i czasowymi. Jest to wynik reakcji wykształconych w procesie socjologicznego i kulturowego szkolenia⁴⁸. Podobnie rzecz ujmuje Stanisław Grabias, pisząc o społecznych układach komunikacji językowej: „Komunikacja językowa powiązana jest ściśle z używaniem uwarunkowanych kulturowo kodów prajęzykowych, na które składają się: wyraz twarzy, gesty, ruchy głowy i reakcje całego ciała mówiących. W pewnych wypowiedziach środki parojęzyczne odgrywają istotniejszą rolę niż słowo”⁴⁹.

Jak zatem widać żywe słowo jest ważnym bodźcem, warunkującym ludzkie działania zarówno na poziomie artystycznym, jak również społecznym i zawo-

⁴⁷ Teksty zebrała i zapisała w języku gwarowym Anna Rzeszut, kierowniczką zespołu „Lasowiaczki” z Baranowa Sandomierskiego. Teksty pochodzą z okolic Baranowa, z miejscowości Dąbrowica i Skopanie.

⁴⁸ Zob. B. Malinowski, *Słowo w kontekście działania*, [w:] *Antropologia słowa*, s. 123.

⁴⁹ S. Grabias, *Socjolekty w społecznych układach komunikacyjnych*, [w:] S. Grabias, *Język w zachowaniach społecznych*, s. 117.

dowym. „Pragmatyczne zastosowanie mowy w kontekście działania kształtuje jej strukturę, determinuje jej słownictwo i kształtuje różne cechy problemowe, takie jak: wielość znaczeń, zastosowania metaforyczne, rozwlekłość stylu i powściągliwość w mowie”⁵⁰.

3. FORMY GŁOSOWEJ REALIZACJI TEKSTU WIDOWISK

W strukturze scenariuszy widowisk ludowych żywe słowo (*vox viva*), mieszczące się w takich gatunkach literatury ludowej, jak: opowiadania, podania, pieśni, kolędy, gadki, gawędy, formuły i oracje słowne, przysłowia, transmitowane jest ze sceny głównie za pomocą dwóch form teatralno-literackich: dialogu i monologu.

Dialog w wąskim potocznym znaczeniu należy tu rozumieć jako „czasowo ciągły łańcuch wypowiedzi (replik) co najmniej dwóch podmiotów mówiących, pozostających ze sobą w bezpośrednim i wymiennym kontakcie nadawczo-odbiorczym”⁵¹. W sytuacjach dialogowych zachodzących podczas aktów mowy w widowiskach ludowych możemy wyodrębnić przeważnie dyskurs dwuosobowy, rzadziej wieloosobowy (*polilog*). Aczkolwiek przy chaotycznej projekcji warstwy słownej przedstawienia może dojść do sytuacji niezamierzonego polilogu, kiedy to kilku wykonawców mówi naraz, zacierając w ten sposób semiologiczne sensy komunikatu.

Dyskurs w dialogu może być prowadzony przez podmioty równorzędne lub nierównorzędne pod względem autorytetu, pełnionej funkcji. Przykładem rozmowy równorzędnej o charakterze fatyczno-informacyjnym może być wymiana zdań pomiędzy dwiema gospodyniami w widowisku *Świecok* zespołu obrzędowego „Janowiacy” z Janowa Lubelskiego.

[Wchodzi sąsiadka Marcinowo do izby]:

Marcinowo – Niech będzie pochwalony Jezus Chrystus.

Weronka – Na wieki, wieków, witojcie!

Marcinowo – Świecok macie gotowy? Bo księdza z Jenowa jino co patrzyć.

Weronka – A już prawie gotowy. Jesce trza przykryć szmatko i połużyć gałunzke świrkowo.

Marcinowo [rozgląda się] – A kto te kwiaty zrobił ji pająka?

⁵⁰ B. Malinowski, *Słowo w kontekście działania*, s. 118.

⁵¹ H. Markiewicz, *Morfologia dialogu. Próba uporządkowania*, „Dialog” 1983, nr 1.

Weronka – Nasa Hanusia i Marynia, jo prawie nic jem nie pomogalem, same robiły.

Marcinowo – Ale żeśta się uwineni z roboto, ho, ho... .

W tym fragmencie dialogowym następuje grzecznościowa wymiana zdań nacechowana informacjami dotyczącymi przygotowania produktów do święcenia. Taka rozmowa w konstrukcji przedstawienia pełni tu funkcję transmisyjno-informacyjną, posuwającą akcję do przodu i jednocześnie ułatwiającą nawiązanie kontaktu interpersonalnego.

Przykładem dialogu o nierównorzędnym statusie podmiotowym niech będzie fragment widowiska *Pośnik kocudzki* zespołu „Jarzębina” z Kocudzy (pow. Janów Lubelski). Na scenie trwają właśnie przygotowania do wieczerzy wigilijnej. Gospodyni Jenka poucza syna i córkę:

Jenka – Do pastyrki to jeszcze daleko, rozbirojta sie i bierzta sie za robote. Ty Jętek idź łoporzundzać do gumna!

Jętek – Dobra, jeno sie rozbiere.

Jenka – A ty Magda bedzies lepić pirogi!

Magda [nieśmiało] – Memo, a kapuste i grzyby toście wstawili?

Jenka [zdecydowanie] – Nu pewno, bo tygo roku to num sie tako kwaśno łudała, ze trza ju ze trzy razy odcedzac, żeby pirogi nie były kwaśne nu i kapusta.

W tym fragmencie dialogowym pojawiają się wypowiedzi o charakterze illokucyjnym i konatywnym gospodyni Jenki jako podmiotu nadrzędnego, a więc zawierające w warstwie języka mówionego pewne konkretne intencje, zamiary, rozkazy do wykonania skierowane do pozostałych uczestników rozmowy o mniejszym statusie społecznym. Taki dialog dynamizuje akcję przedstawienia, stwarza napięcia między postaciami. Dla dialogu charakterystyczna jest wymiennosc ról nadawczo-odbiorczych. Zatem między podmiotem mówiącym a adresatem istnieje relacja zwrotna, co widać w przytoczonych powyżej przykładach. W takim układzie dyskursu tekst folkloru słownego jest współtworzony przez rozwijanie i kontrolowanie wypowiedzi nadawcy⁵².

Michał Bachtin jest zdania, że każda wypowiedź o charakterze dialogowym włącza się do łańcucha kontaktów językowych danej sfery. Granice wypowiedzi wyznacza zmiana podmiotów mowy. Każda wypowiedź pełna jest ech i pogłosów innych wypowiedzi. Można je dementować, podtrzymywać, dopełniać, opierać się na nich, liczyć się z nimi. Jest ogniwem w łańcuchu językowego porozumiewania się i obcowania. Aby słowo mówione w dialogu było zrozumiałe przez osoby dialogujące, musi być – zdaniem tego badacza – uwzględnione przez mó-

⁵² B. Myrdzik, *O monologu i dialogu edukacyjnym*, „Polonistyka” 1998, nr 9.

wiących tło perceptywne, ułatwiające przyjęcie komunikatu oralnego. Zakłada ono wiedzę i doświadczenie z zakresu danej dziedziny obcowania kulturowego: poglądów, przekonań, wspólnych doświadczeń⁵³. W trakcie dialogu, w widowisku ludowym, powstające w rozmowie znaki głosowe można z dużą dokładnością zsynchronizować z towarzyszącymi im subiektywnymi intencjami rozmawiających. Interlokutorzy słyszą się wzajemnie dosłownie w tej samej chwili, co umożliwia im stały dostęp do swoich dwóch subiektywności, a przez to możliwość korekty komunikatu werbalnego⁵⁴.

Julian Krzyżanowski zwraca także uwagę na aspekt binarności występowania sytuacji dialogowych w tekstach folkloru – zarówno ustnego, jak i pisanego. Otóż oprócz głosowych scenek dialogowych scenariusza widowiska mocno udialogizowana, zdaniem autora, jest też literatura ludowa, a zwłaszcza pieśni balladowe. Niektóre nawet zbudowane są wyłącznie z dialogu, na przykład: *Gdzie to jedziesz Jasiu, Smutna jest dola ma czy Moja córku, gdzieś to była*⁵⁵. Dlatego też Jędrzej Cierniak w koncepcji swojego teatru obrzędowego był gorącym zwolennikiem inscenizacji ludowych ballad, różnego rodzaju pieśni obyczajowych, obrzędowych, zalotnych, miłosnych. Pragnął w ten sposób wykorzystać ich naturalną konstrukcję dialogową, ułatwiającą rozpisanie tekstu na poszczególne role⁵⁶.

Zatem dialog mówiony (realny), zarówno dyskusyjny, jak i sytuacyjny, jest istotnym czynnikiem, konstruującym warstwę słowną widowiska ludowego. Posuwa i dynamizuje akcję, wzbogaca wiedzę o postaciach dramatu ludowego, wprowadza filozoficzno-moralno-religijne sensy przedstawienia, wzmacnia napięcie dramatyczne, wzbogaca impresywną funkcję języka poprzez płaszczyzny tonalne w wypowiedziach, takie jak: patos, gniew, ironia, żart, czułość, wulgarność i tym podobne⁵⁷.

W słownym obrazie widowiska istotną rolę werbalizowania rzeczywistości scenicznej odgrywają również wypowiedzi monologowe. Zgodnie z terminologią teatralną za monolog będziemy uważać dłuższą wypowiedź jednej postaci, odznaczającą się spójnością tematyczną i kompozycyjną oraz autonomicznością wobec wypowiedzi innych osób⁵⁸. Monolog jest tworzony w scenariuszu zazwy-

⁵³ Zob. M. Bachtin, *Słowo dialogu – dialogowość słowa*, [w:] *Antropologia słowa*, s. 160-164.

⁵⁴ Zob. P. Berger, T. Luckman, *Język a wiedza życia codziennego*, [w:] *Antropologia słowa*, s. 165.

⁵⁵ *Słownik folkloru polskiego*, red. J. Krzyżanowski, Warszawa 1965, s. 83.

⁵⁶ Zob. A. Bień, J. Cierniak, *Teatry ludowe w Polsce. Dotychczasowy rozwój ruchu. Możliwości ideowe i organizacyjne na przyszłość*, Warszawa 1928, s. 31-45.

⁵⁷ Zob. H. Markiewicz, *Morfologia dialogu*, s. 112.

⁵⁸ Zob. *Słownik wiedzy o teatrze*, red. M. Siwiec, Bielsko-Biała 2007, s. 26.

czaj w intencji odbiorcy i ma zwykle jeden ściśle określony temat. Adresat nie uczestniczy w jego powstawaniu, daje tylko bodziec nadawcy⁵⁹.

W strukturze widowisk ludowych monologi stanowią dosyć znaczący, werbalny składnik konstruujący całość zdarzenia. Występują między innymi w przedstawieniach ściśle obrzędowych, takich jak: wesela, chrzciny, herody, wieczerze wigilijne, wszelkiego typu kolędowania, w postaci krótkich, indywidualnych wypowiedzi (oracje, życzenia, gadki, opowieści); w przedstawieniach przyobrzędowych ukazujących istotne kiedyś zwyczaje, realizowane przeważnie w formie opowiadania osoby starszej o ważnym statusie społecznym, na przykład przy przędzeniu lnu, darciu pierza, kiseniu kapusty.

Dosyć charakterystyczne są monologi wierszowane zamieszczone w widowiskach herodowych: na przykład prolog Anioła, ekspozycja Żyda czy końcowy udratyzowany monolog Śmierci, tak jak poniższy fragment *Herodów* zespołu kolędniczego z Łazor (pow. Nisko):

Śmierć:
 Nie doczekasz jutra królu,
 będziesz konał w wielkim bólu.
 Krew niewinnych na cię spada,
 Bóg już pieczęć swą zakłada.
 Tu szykują jak na zboże,
 kosę ostrą na twą szyję.
 Nic cię królu nie ukryje.

W widowiskach herodowych, a szczególnie w słownych wypowiedziach króla Heroda, możemy spotkać się z odmianą monologu pod nazwą *soliloquium*. Jest to wewnątrznie zdialogizowany monolog (spory z samym sobą) – dłuższa wypowiedź postaci samotnej niezwracającej się do żadnego, realnego adresata – dyskusja wewnętrzna na głos z samym sobą⁶⁰. Oto przykład wewnątrznie zdialogizowanego monologu króla Heroda zamieszczonego również w scenariuszu zespołu kolędniczego z Łazor:

Herod [do siebie]:
 Co za doła, wprost niewola,
 chciałbym ujrzeć jego zgon.
 Za nic nie ustąpię pola,
 będę walczył o swój tron.
 Kosztowności gromadziłem,

⁵⁹ Tamże.

⁶⁰ Zob. T. Macios, *Jak czytać dramaty*, Warszawa 2006, s. 36.

prawie pełen skarbiec mój.
Wielu z bogactw ograbiłem,
tylko po to by był twój?
O! przenigdy, wszystko moje!
Nawet diabła się nie boję.

Ostatecznie można przyjąć, że w głosowej organizacji tekstu widowiska ludowego zarówno dialog, jak i monolog są zdarzeniami komunikacyjnymi o ważnych funkcjach dla nadawcy i odbiorcy. Takie zdarzenia mają charakter zachowania społecznego (dziania się oralnego), w którym wyróżnia się dwa główne układy komunikacyjne: a) układ dialogowy w schemacie: Ja – mówię do – Ciebie; b) układ monologowy o strukturze: Ja – mówię do – Was. W układzie dialogowym wypowiedź skierowana jest do kogoś, w układzie monologowym zaś dla kogoś. Jest to istotna różnica, sięgająca głębszych zjawisk życia społecznego.

W zależności od sytuacji komunikacyjnej zarówno dialog, jak i monolog spełniają różne cele: poszerzają wiedzę, przekazują określony punkt widzenia, przekonują do jakiejś sprawy, ewokują wrażenia artystyczno-estetyczne, regulują relacje między twórcami dialogu i monologu, czyli światem wewnętrznym dramatu ludowego oraz relacje między nadawcą a odbiorcą, czyli światem zewnętrznym⁶¹. Wpływają zatem na proces porozumiewania się za pomocą żywego słowa – komunikatu oralnego, zachodzącego w danym kontekście kulturowym⁶².

4. SPOSOBY I TECHNIKI GŁOSOWEJ REALIZACJI

Zarówno w dialogu, jak i monologu słowo transmitowane jest przez wykonawców ludowych za pomocą aktów mowy, czyli wypowiedzenia skierowanego przez nadawcę do odbiorcy, którego celem jest przekazanie komunikatu za pomocą systemu znaków językowych. Akt mowy dzieli się na dwie fazy: mówienie oraz zrozumienie słów osoby mówiącej⁶³.

W widowiskach ludowych proces mówienia realizowany jest przede wszystkim techniką mowy potocznej, tradycyjnej, używanej przez wykonawców w realnym

⁶¹ Zob. J. Lalewicz, *Komunikacja językowa i literatura*, Wrocław 1975.

⁶² Szerzej na ten temat zob. J. Adamowski, *Ludowe sposoby składania życzeń (słowo w kontekście kultury)*, [w:] *Język a kultura*, t. 6: *Polska etykieta językowa*, red. J. Anusiewicz, M. Marcjanik, Wrocław 1992, s. 97-105.

⁶³ Zob. J.L. Austin, *How, to Do Tthings with Wods*, [w:] S. Grabias, *Język w zachowaniach społecznych*, s. 31-32.

życiu. Składnia i poetyka nacechowana jest językowymi artefaktami ludowymi, związanymi z kontekstem kulturowym, w którym powstawały. Stąd, zdaniem Bronisława Malinowskiego, w kulturze ludowej istotne znaczenie ma mowa naracyjna, na przykład wszelkiego typu opowieści, gadki, baśnie, monologi snute przy ognisku sobótkowym, wieczery wigilijnej czy wykonywaniu różnego rodzaju prac gospodarsko-domowych (darcie pierza, przędzenie lnu, zwijanie powrozów, kiszenie kapusty itp.). Realizują się one w trakcie konkretnego zdarzenia, dlatego potwierdza się zasadność traktowania języka jako sposobu działania. Słowa opowiadającego są znaczące z uwagi na znane z praktyki doświadczenia słuchaczy, a więc także oparte na kontekście sytuacyjnym⁶⁴.

W tego typu technice mówienia, gdzie tekst folkloru przekazywany jest kanałem oralnym zdominowanym improwizacją, wagi nabiera w komunikacji językowej, według Bronisława Malinowskiego, tak zwane uczestniczenie fatyczne. Będzie to funkcja mowy potocznej, polegająca na kontakcie językowym, w którym „więź wspólnotowa tworzy się poprzez samą tylko wymianę słów. Kontekst sytuacji zawiera się tutaj w atmosferze towarzyskości osobowej wspólnoty i usiłowania nawiązania kontaktu”⁶⁵.

W widowiskach obrzędowych i przyobrzędowych akty mowy potocznej zawierają w sobie wiele wyrażen fatyczno-grzecznościowych, rozciągających akcję w czasie. Będą to między innymi formy powitalne, typu: „Niech będzie pochwalony Jezus Chrystus”; „witajcie; witojta wszystkie razem”, czy formy pochwalno-grzecznościowe: „Ładno macie córecke (dorodnego kawalira)”. Czasami tego typu rozmowy, nacechowane współuczestniczeniem fatycznym, trwają dosyć długo, zanim akcja widowiska nabierze dramatyczności.

Dobrym przykładem, dokumentującym taki sposób mówienia, są przedstawienia dotyczące swatania młodych, takie jak: *Zmówiny*, *Zrękowiny*, *Swaty*. Początki takich widowisk zasadzają się właśnie na dialogu fatycznym w sytuacjach celowego unikania ważnego celu dalszej rozmowy. Taki początkowy dyskurs ma niewiele wspólnego z procesem werbalizowania jakichkolwiek myśli czy wyrażania zdecydowanych poglądów stron dialogu.

W głosowej realizacji tekstów folkloru, gdzie występuje samorodna twórczość ludowa, charakterystyczna dla pewnych środowisk i subregionów, wynikająca z naturalnych, wrodzonych zdolności ludu i jego potrzeb, a przekazywana najczęściej gwara, można mówić także o sposobie transmisji za pomocą tak zwanego języka osobniczego (mowy osobniczej). Według Karola Kadłubca będzie to „system wyrazów, typów fleksyjnych, słowotwórczych, schematów i szablonów

⁶⁴ Zob. W.J. Burszta, *Język i myślenie o świecie*, [w:] W.J. Burszta, *Antropologia kultury*, s. 73-76.

⁶⁵ Tamże, s. 75.

syntaktycznych i frazeologicznych, które charakteryzują daną jednostkę mówiącą. Osobnicze piętno przejawia się szczególnie w sytuacji, która jest uzależniona od wrodzonych i nabytych właściwości mówiącego, a właściwości te realizują się w zależności od tematu i funkcji wypowiedzi, od składu audytorium, dyspozycji psychicznych opowiadającego⁶⁶.

Mowa osobnicza występuje wśród badanych wykonawców w dwóch wariantach: a) jako mowa o cechach potoczności, naturalności, samorzutności, gwarowości, gdzie mówiący nie zajmuje postawy świadomie oceniającej własną wypowiedź; nie wprowadza umyślnie odpowiednich środków językowo-stylistyczno-prozodycznych, emisyjno-dykcyjnych, dla osiągnięcia pożądanego skutku; b) mowa o cechach potoczności, naturalności, umyślności, gdzie mówiący przejawia już świadomy wysiłek w chwili mówienia, żeby osiągnąć zamierzone i pożądane reakcje psychiczne słuchaczy (widzów). Stylizuje zatem język, wprowadzając do dialogu elementy języka literackiego, elementy gwary; stosuje świadomie językowe środki interpretacji artystycznej – prozodemy – w postaci intonacji, modulacji głosu, a także techniki teatralne mowy: świadomą emisję, dykcję, artykulację, czyli środki fonetyczne i ortofoniczne oraz środki pozajęzykowo-kinetyczne (gestykulacja, mimika)⁶⁷.

Pierwszy wariant mowy osobniczej realizują w widowiskach ludowych, szczególnie w tych inscenizujących tradycyjne obrzędy i zwyczaje, starsi wykonawcy, posługujący się językiem autentycznym, gwarowym, nacechowanym socjolektami danego środowiska językowego, niewypręparowanym ze swojego otoczenia. Żyją w tym środowisku, przebywają zatem w społeczności oralnej, opowiadającej, gdzie sami też pełnią takie funkcje transmisyjne folkloru, przekazując jego wartości w widowiskach właśnie mową osobniczą o walorach potoczności.

Drugi wariant to mowa osobnicza prezentowana przez młodych wykonawców, nacechowana językiem literackim zapożyczonym przede wszystkim w trakcie ich procesu edukacji, uczestnictwa w zdarzeniach kulturowych i subkulturowych.

W mowie tej zauważa się dosyć często stylizację na język gwarowy⁶⁸. Tutaj również w większym stopniu, w sposób świadomy, pojawia się w mowie i wykonaniu narracja i interpretacja aktorsko-dramatyczna.

⁶⁶ K.D. Kadłubiec, *Problematyka badań nad gawędziarstwem ludowym*, [w:] *Ludowość dawniej i dziś. Studia folklorystyczne*, red. R. Górski, J. Krzyżanowski, Wrocław–Warszawa–Kraków 1973, s. 233.

⁶⁷ Por. Z. Klemensiewicz, *Jak scharakteryzować język osobniczy*, [w:] Z. Klemensiewicz, *Problemy teorii literatury*, Wrocław 1972, s. 360-371.

⁶⁸ Na początku XXI wieku (lata 2008, 2009, 2010) zaobserwowano (przez badającego) nową tendencję wśród teatrów ludowych, polegającą na inscenizowaniu fragmentów weseł przez zespoły młodzieżowe, w których nie występują osoby starsze, odtwarzające rolę ojca, matki czy dziadka i babki, np. widowiska: *Wesele lukowskie* w wykonaniu Koła Teatralnego

Obydwa warianty mowy osobniczej, jako techniczne środki transmisji żywego słowa w widowiskach ludowych, są nierozzerwalnie związane z kompozycją przedstawień, projekcją przekazu ustnego, uzupełniają się, zwiększając artystyczną siłę oddziaływania. Są więc ważnym komponentem przedstawień teatrów ludowych, pełniąc funkcje poznawczo-informacyjne, wychowawcze, artystyczne.

Wśród technik mówienia wykorzystywanych przez ludowych odtwórców poszczególnych ról, oprócz przedstawionych powyżej, wagi nabiera również sposób melorecytacji tekstu oralnego. Piotr Dahlig, opisując to zjawisko interpretacyjno-modulacyjne, zauważa, że zachodzi ono na płaszczyźnie emisji głosu w postaci symbiozy słowa recytowanego z elementami wokalnie-muzycznymi, na przykład w oracjach kolędniczych i melorecytowanych zaproszeniach weselnych, w których wysokości dźwięków, choć różne, nie są określone⁶⁹. W łączeniu tekstu słownego z modulacją autor dopatruje się śladu manieri ludowej „psalmodii” powszechnie praktykowanej niegdyś w świątyniach katolickich. „Ogólnie, to co najważniejsze w kulturze, musiało być modulowane lub śpiewane. Sens modulacji, recytacji o zróżnicowanych i nie zawsze określonych wysokościach, polegał na wzmocnieniu nastroju, pobudzeniu uwagi, zwiększeniu wagi słowa i ułatwieniu wykonania”⁷⁰. Taki sposób głosowej realizacji przysługiwał między innymi *rezo-nerom*, czyli osobom ważnym w dramacie, na przykład osobom ewangelicznym (Anioł w herodach) czy osobom apokryficznym (Marszałek, Żołnierze w herodach lub wykonawcy oracji weselnych).

W trakcie głosowej projekcji, przy melorecytacji, pojawia się w technice wykonawczej styl podniosły, maniera głosowa, cechująca się wysokimi rejestrami vibracyjnymi, intonacyjnymi i modulacyjnymi (*recto tono*), wyższą skalą głosu (*altion voce*) oraz specyficznym dla każdego wykonawcy tembrem głosu pełnym uduchowienia, wzniosłości, a jednocześnie pokory⁷¹. Taką technikę głosowego wykonania, zawierającą w sobie wyróżniające elementy manieri ludowej (owej psalmodii), jak również cechy melorecytacji, można zaobserwować wśród starszych, autentycznych wykonawców, realizujących tradycyjne przedstawienia obrzędowe i przyobrzędowe.

Szczególnie ten sposób głosowej projekcji mocno zaznaczył się w następujących widowiskach: w *Herodach* z Budek (pow. Kraśnik) i w *Herodach* z Godziszowa

Gminnego Ośrodka Kultury z Łukowej (pow. biłgorajski) oraz *Krzciny* zespołu młodzieżowego „Jasieniczanie” z Jasienia Starego (pow. biłgorajski). W takich wykonaniach pojawia się właśnie mowa osobnicza, stylizowana na język gwarowy, nacechowana elementami literackimi.

⁶⁹ P. Dahlig, *Teatr ludowy jako wyraz łączności sztuk*, „Scena” 2008, nr 55.

⁷⁰ Tamże, s. 4.

⁷¹ Zob. T. Macios, *Jak czytać dramaty*, s. 37-39; B. Toczyńska, *Elementarne ćwiczenia dykcji*, Gdańsk 1994, s. 30-33.

(pow. Janów Lubelski); w *Weselu kocudzkim* zespołu „Jarzębina” z Kocudzy (pow. Janów Lubelski), w *Wieczery wigilijnej* zespołu „Wydrzowianie” z Wydrzy (pow. Tarnobrzeg) czy w przedstawieniu *Bicie toleju* grupy obrzędowej ze Zdziłowic (pow. Janów Lubelski). Jest on wyróżniający, jako archetyp oralnej projekcji, wśród autentycznych wykonawców, wrosniętych w kulturę swojego subregionu.

Sposoby modulowanej emisji głosu związanej z psalmodią są współcześnie najsilniej zachowane jednak w przedstawieniach herodowych, w których można jeszcze odnaleźć szczątki dawnego, średniowiecznego teatru religijnego. Jego ówczesnym zadaniem było właśnie oczarować i przykuwać uwagę słuchaczy, widzów, wiernych za pomocą słowa mówionego i śpiewanego⁷².

Współczesne odtwarzanie pierwiastków kultury ludowej, szczególnie przez młodszą część wykonawców, nie zawiera w sobie tradycyjnej, głosowej manieri wykonawczej. Wynika to między innymi z faktu zmniejszenia wagi słowa, co oznacza, że przestaje ono być modulowane. Według Piotra Dahliga „Redukcja manieri ludowej «psalmodii» oznacza zarówno zanik kompetencji wśród audytorium jak i pewną desakralizację lub zeświecczenie przekazu. Bywa, że ten sam wykonawca odstępkuje od modulacji, ponieważ zwyczaj – na przykład herody – przestał być obowiązkowy w kulturze społecznej. Do zaniku modulacji przyczynia się osłabienie związku wykonania z pierwotnym kontekstem, wyrwanie repertuaru z odpowiadającej mu pory roku, a w kontekście wykonań scenicznych poza pierwotnym środowiskiem – niemożność zakładania kompetencji wśród widzów”⁷³.

Mimo że współcześnie sceniczne odtwarzanie dawnej tradycji ociera się o problemy desemiotyzacji, desakralizacji i dekontekstualizacji struktur obrzędowych, to nadal – zdaniem Piotra Dahliga – ludowe widowiska teatralne są miejscem, gdzie schroniły się dawne techniki wykonawcze i grupy rytuałów, w których słowo, gest, ruch, dźwięk były wysoce zintegrowane. Zdaniem tego badacza „łączność ta funkcjonowała na zasadzie synergii, to jest wzajemnego sprzężenia i ożywienia sztuk, nie zaś tylko synkretyzmu – wtórnej składanki różnych jej dziedzin”⁷⁴.

Zarówno mowa osobnicza, jak i melorecytacja połączona z psalmodią są dość istotne w komponowaniu przekazu scenicznego tradycyjnej kultury ludowej. Transmitują bowiem w komunikacji oralnej pierwiastki dawnej obrzędowości, podtrzymując archaiczne style wykonawcze. Są ponadto skarbnicą gwary regionalnej, ewokują także osobliwe wrażenia artystyczne, szczególnie wśród odbiorców wywodzących się z tego samego lub podobnego kręgu kulturowego.

⁷² Zob. P. Dahlig, *Teatr ludowy*, s. 4-5.

⁷³ Tamże, s. 3.

⁷⁴ Tamże, s. 4.

5. STYLE JĘZYKOWE

Sytuacja komunikacyjna – zarówno w dialogach, jak i monologach – determinuje wybór językowego stylu funkcjonalnego. W przypadku widowisk teatrów ludowych możemy mówić praktycznie o trzech wiodących stylach językowych. Pierwszy z nich to gwara ludowa z elementami socjolektów środowiskowych, nasycona pierwiastkami mowy potocznej. Drugi to mowa codzienna, potoczna, wypełniona wyrazami o konotacji literackiej, słownikowej czy artystycznej. Trzeci zaś, zawierający w swojej strukturze elementy obydwu powyższych, to ludowy styl artystyczny.

Język gwarowy jest składnikiem wypowiedzi oralnych w widowiskach, ukazujących tradycyjne obrzędy i zwyczaje danego regionu i realizowanych przez najstarszych wykonawców, znających zwroty, wyrażenia językowe i zachowania jeszcze z autopsji i nadal się nimi posługujących w realnym życiu. Jak twierdzi bowiem Stanisław Grabias, opisując relację pomiędzy kompetencją językową a kompetencją komunikacyjną, „Každy akt mowy jest strukturą usytuowaną, to znaczy powiązaną z kulturowymi i osobistymi zdarzeniami mówiących. Ostatecznie więc nie tylko gramatyka, lecz także społeczne i osobiste zdarzenia uczestników komunikacji decydują o znaczeniu i wewnętrznej budowie wypowiedzi”⁷⁵. Ponieważ słownictwo gwar funkcjonuje tylko w postaci mówionej (istnieje tak zwana *mówioność gwar*) zatem, zdaniem autora, gwara jak każdy socjolekt uwarunkowana jest istnieniem grupy społecznej. Kiedyś była to warstwa chłopska, wyodrębniająca się w społeczeństwie swoistą kulturą i własnym systemem wartości. Współcześnie gwara, tak jak i socjolekty, używana bywa w niektórych tylko sytuacjach życia społecznego, przede wszystkim jako język mikrośrodków – rodzinny, sąsiedzki; kulturywują ją także tradycyjne zespoły obrzędowe.

Podobnego zdania jest również Jerzy Bartmiński, pisząc, iż gwara we współczesnych środowiskach wiejskich traci status jedyne go środka komunikacji społecznej, zyskując za to pozycję stylu, swoistego wariantu funkcyjnego w określonym, wyspecjalizowanym przeznaczeniu tematycznym i sytuacyjnym⁷⁶.

Obydwaj badacze wypowiedziom gwarowym – z punktu widzenia cech konstytutywnych leksyki – przypisują ważne funkcje. Głównie chodzi tutaj o funkcję wynikającą z relacji znak-nadawca i znak-odbiorca, czyli o funkcję impresywną

⁷⁵ S. Grabias, *Kompetencja językowa a kompetencja komunikacyjna*, [w:] S. Grabias, *Język w zachowaniach społecznych*, s. 36.

⁷⁶ Zob. J. Bartmiński, *O derywacji stylistycznej. Gwara ludowa w funkcji języka artystycznego*, Lublin 1977.

i funkcję wyrażania emocji⁷⁷. Język gwarowy jest z pietyzmem pielęgnowany przez najstarszych wykonawców, głównie w przedstawieniach inscenizujących archaiczne elementy tradycji regionalnej.

Wyniki badań wskazują na trzy odmiany języka gwarowego, wyznaczone umiejscowieniem terytorialnym wykonawców. Pierwsza z nich zaobserwowana została w okolicach Janowa Lubelskiego, gdzie działają następujące teatry ludowe: „Jarzębina” i „Kocudzanki” z Kocudzy, „Janowiacy” z Janowa Lubelskiego, czy grupy obrzędowe ze Zdziłowic, Godziszowa, Stojeszyna. W swoich autentycznych konwencjach wykonawczych transmitują w mowie gwarowej systemowo realizowane, ogólnie znane cechy. Jan Adamowski zalicza do nich między innymi: „mazurzenie, tzw. labializację samogłosek nagłosowych «o» czy «u», ale także cechy mniej powszechnie znane, w tym np. zamianę «a» na «e» w przykładach typu: *mema, tem* – zamiast, *mama, tam* [...] oraz wymowę beznosówkową – jak to jest na przykład w wyrazach: *łuka, pacholutko, dzieciutko* itp. – zamiast: *łąka, pacholątko, dzieciątko*”⁷⁸.

Te spostrzeżenia potwierdzają się w tekstach folkloru słownego najnowszych widowisk. Na przykład wykonawcy z Godziszowa tak oto mówią w przedstawieniu *Zrękowiny: swaty przyjedo* – swaty przyjadą (zamiana „a” na „e” oraz utrata nosowości w wygłosie czasownika – przyjadą); *łuny tu chco* – oni tu chcą (labializacja „o” w nagłosie „oni”) czy: *co ty mos do godanio* (co ty masz do gadania (zamiana „a” na „o” oraz mazurzenie)⁷⁹.

Druga odmiana pojawia się na terenach powiatu tarnobrzesckiego, gdzie w obrębie kultury lasowiackiej działają zespoły: „Lasowiaczki” z Baranowa Sandomierskiego, „Wydrzowianie” z Wydrzy, „Jamniczanki” z Jamnicy, „Cyganianki” z Cyganów. Cechą wyróżniającą wyrażen gwarowych są między innymi samogłoski pochylone: „a”, „e” (*pon, kobita*), zamiast (pan, kobieta), a także stare formy odmian rzeczownika typu: *do stajnie, do studnie* (do stajni, do studni). Mocno archaiczne są nieprzegłoszone formy: *nieso, biero, wiezo* (niosą, biorą, wiozą). Poza tym można stwierdzić również wpływy dialektu mazowieckiego – mazurzenia, na przykład w wyrazach: *syja, zyto, cysty* (szyja, żyto, czysty) czy labializację samogłosek nagłosowych, wymowa typu: *łojciec łogdowiół* (ojciec owdowiał), *łuciońć*

⁷⁷ Zob. S. Grabias, *Język w zachowaniach społecznych*, s. 37.

⁷⁸ J. Adamowski, *Ludowy zespół śpiewaczy „Jarzębina” z Kocudzy (pow. Janów Lubelski)*, „Twórczość Ludowa” 2003, nr 3, s. 33.

⁷⁹ Wypowiedzi zanotowano w czasie występu zespołu z Godziszowa na XXXIII Międzywojewódzkim Sejmiku Wiejskich Zespołów Teatralnych w Tarnogrodzie (pow. Biłgoraj) w dniu 7.02.2009.

łeb (uciąć głowę) oraz jotację typu: *jino* (ino)⁸⁰. Charakterystyczna jest też utrata nosowości w wygłosie samogłoski „ą” w wyrazach: *zrobio*, *kupio*, (zrobią, kupią).

Trzecie terytorium wymowy gwarowej dotyczy powiatów sandomierskiego i opatowskiego, gdzie funkcjonują następujące zespoły ludowe: „Ożarów” z Ożarowa, „Dwikożanie” z Dwikóz, „Stocaneczka” ze Stoków Dużych, „Powiślanie” z Koprzywnicy. Cechą wyróżniającą tamtejszej gwary jest wymowa beznosówkowa samogłosek „ą” i „ę” w śródgłosie i wygłosie wyrazów typu: *sprzotanie*, *święto* (sprzątanie, święto) czy zamiana „a” na „o”, na przykład w wyrazach: *włoz*, *zapomniołeś* (włazł, zapomniałeś). Pojawia się też labializacja typu: *lotwórz* (otwórz), wymowa „ą” jako „o” w wygłosie wyrazów: *zrobio*, *ido* (zrobią, idą). Nie zanotowano natomiast na większą skalę systematycznego mazurzenia⁸¹.

Zatem wypowiedzi gwarowe spełniają wiele ważnych funkcji w strukturze słownej widowiska. W języku ludu bowiem zawiera się przeszłość, tradycja, decydująca o tożsamości zarówno wykonawców, jak i odbiorców. W dialektach, gwarach, socjolektach zachowane są archaiczne formy języka narodowego, które użyte współcześnie wzbogacają język mówiony i pisany zafałszowany obecnie nowomową – zmagdonaldyzowany.

Gwara użyta w tradycyjnym, a więc w bezpośrednio, ustnie przekazywanym repertuarze, nacechowana dawnymi, autentycznymi konwencjami wykonawczymi w określonej sytuacji językowej i teatralnej, stanowi też cenny materiał badawczy dla językoznawców, etnolingwistów, etnografów, folklorystów, badających zjawisko przenikania cech gwarowych, folklorystycznych do języka ogólnonarodowego⁸².

Drugim językowym stylem funkcjonującym w widowiskach ludowych jest styl potoczny, prezentowany głównie w ustnej odmianie języka, a to ze względu na prymarność tego typu przekazu oralnego wśród wykonawców. Aczkolwiek styl potoczny w badanych przedstawieniach nie jest ograniczony wyłącznie do ustnej odmiany, dlatego że pojawia się też w strukturze słownej zapisanych scenariuszy.

Mówiąc o stylu potocznym (mowie potocznej), mamy na myśli zasób słów używanych przez daną grupę społeczną, przede wszystkim dla celów komunikacyjnych, choć nie można oczywiście wyłączyć też celów poznawczych i emocjonalnych. Zdaniem Antoniego Furdala „Jest to język, jakim posługujemy się na co dzień, używając go jako środka porozumienia na tematy wspólne nam wszystkim, a więc odnoszące się do zajęć domowych, posiłków, ubrania, pogody, dojazdów do pracy, rozrywek. Pod względem budowy gramatycznej jest on dość jednolity,

⁸⁰ Zob. R. Gondek, *Łza gnała łzę. Uwagi na temat gwary lasowiackiej z okolic Nowej Dęby*, „Nasze Sprawy” 1996, nr 7.

⁸¹ Przykłady pochodzą z widowiska *Z kądzielią w zimowy wieczór w chałupie u Bartosów* grupy obrzędowej „Ożarów” z Ożarowa (pow. Sandomierz).

⁸² Zob. S. Reczek, *Na tropach słów – eseje filologiczne*, Warszawa 1973.

a słownikowo niezbyt rozbudowany. Ma charakter najbardziej uniwersalny i tak też jest odczuwany przez przeciętnych przedstawicieli społeczeństwa”⁸³.

W rzeczywistości, według Jerzego Bartmińskiego, „styl potoczny obejmuje szeroką gamę wypowiedzi – zarówno ustnych z ich wewnętrznym zróżnicowaniem gatunkowym (rozmowy przy stole, na ulicy, w urzędach, sklepach [...] powitania, pożegnania, powiadania, relacje ze zdarzeń, flirty, kawały), jak pisanych, również zróżnicowanych gatunkowo (listy, pamiętniki, dzienniki, artykuły)”⁸⁴.

Mowa potoczna, nacechowana językiem obyczajowo-literackim, czasami też stylizowana na gwara, wypełnia przede wszystkim strukturę słowną widowisk pozaobrzędowych, a konkretnie przedstawień o współczesnej tematyce obyczajowej, takich jak: *Jarmark w Opatowie*, *Kulturalna prywatyzacja* zespołu „Strefień” z Jurkowic (pow. Opatów); *Kiszenie kapusty* zespołu „Blinowianki” z Blinowa (pow. Kraśnik); program kabaretowy *Na wsi u sołtysa* przygotowany przez zespół „Lasowiaczki” z Baranowa Sandomierskiego (pow. Tarnobrzeg) czy *Rencistki* teatru z Łychowa i *Na przystanku* zespołu z Rzeczycy Księżej (pow. Kraśnik). Występujące w dialogach i monologach wyrażenia, zwroty językowe, odzwierciedlają codzienne sytuacje życiowe wykonawców, dziejące się tu i teraz w realnej rzeczywistości. Tak jest między innymi w przedstawieniu *Kulturalna prywatyzacja* zespołu „Strefień” z Jurkowic (pow. Opatów). Stworzony scenariusz opisuje w sposób satyryczny współczesny proces prywatyzacji świetlicy wiejskiej, gdzie – zgodnie z zasadami gospodarki wolnorynkowej – ma powstać hurtownia albo nocny klub. W wypowiedziach słownych, oprócz wyrażen potocznych, pojawiają się również zwroty nacechowane nowomową⁸⁵ typu: *likwidator*, *spółka z o.o.*, *biznesplan*. Oto fragment monologu sołtysa na zebraniu w likwidowanej świetlicy: „Powiadają, że muszom iść z duchem czasu do Łeupy, jak to na zachodzie się dzieje. Na te łokoliczność zjechał pan likwidator kultury wiejskiej, który zlikwiduje łobiekt kulturalny w postaci świetlicy, powoła się w to miejsce spółkę z o.o. co by przynosiła dochód. Aby tak się stało trzeba świetlicę s...prrr..., s...prrr... Heniek coś tu napisał?”⁸⁶.

Zatem styl potoczny, w naszym przypadku ograniczony do ustnej odmiany języka, ze względu na prymarność ustnego przekazu w widowiskach ludowych spełnia wiele istotnych funkcji o znaczeniu komunikacyjno-informacyjnym, weryfikacyjno-odnowicielskim. Przede wszystkim jest to język prosty, najbliższy

⁸³ A. Furdal, *Językoznawstwo otwarte*, Opole 1977, s. 151.

⁸⁴ J. Bartmiński, *Styl potoczny*, [w:] *Współczesny język polski*, red. J. Bartmiński, Lublin 2001, s. 119.

⁸⁵ Szerzej na ten temat patrz M. Głowiński, *Nowomowa*, [w:] *Współczesny język polski*, s. 173-182.

⁸⁶ Autorzy scenariusza *Kulturalna prywatyzacja* Barbara i Andrzej Kargulowie, opiekunowie artystyczni i merytoryczni zespołu „Strefień” z Jurkowic (pow. Opatów).

naszym doświadczeniom życiowym, służący do porozumiewania się w codziennych sytuacjach egzystencjalnych. Pozwala, pomaga zrozumieć i jednocześnie objaśniać nowe wyrazy i pojęcia, a także kontrolować wyrazy wieloznaczne i niejasne.

Mowa codzienna, której użytkownikiem jest szeroka społeczność (lud), nacechowana słownictwem neutralnym, stanowi zrząd tekstów rozmów, dialogów, opowiadań – najbardziej typowych gatunków potoczności. Te sekwencje słowne są później przetworzone i wykorzystane w aktach mowy współczesnych, przyobrzędowych i pozaobrzędowych widowisk teatrów ludowych.

Zdaniem Jerzego Bartmińskiego „Styl potoczny jest konkretny, skupia uwagę na rzeczach dostępnych obserwacji zmysłowej, cechuje go fizykalizm i biologizm w widzeniu człowieka i jego zachowań. Racjonalność potoczna jest praktyczna i zdroworoządkowa [...]. Jest królestwem kolektywności i typizacji”⁸⁷. Jednocześnie, według tego badacza, „styl potoczny pełni rolę bazy derywacyjnej dla pozostałych stylów językowych, tzn. wszystkie pozostałe w jakiś sposób pochodzą od potocznego, a także rolę tła, na którym funkcjonują style wyspecjalizowane i wobec którego określają swoiste dla siebie właściwości”⁸⁸. Stąd właśnie można stwierdzić, że ludowa mowa potoczna jest źródłem derywacyjnym dla ludowego stylu artystycznego, czyli języka chłopskiego folkloru funkcjonującego w polskiej tradycji kulturowej, prezentowanego szczególnie w widowiskach obrzędowych i przyobrzędowych. Cechują go takie cechy wyróżniające, jak zdrobnienia, paralelizm obrazów przyrody i przeżyć człowieka, formuliczność oraz technika budowania tekstów metodą powtórzeń⁸⁹.

Trzeci styl językowy to ludowy styl artystyczny, zawierający w swojej strukturze zarówno elementy gwary, jak i elementy mowy potocznej. W dialektach ludowych poetycki język folkloru eksponowany jest głównie w formie pieśniowej, wierszowanej i prozatorskiej. W przypadku widowisk ludowych te trzy formy wypełniają prawie wszystkie scenariusze, a to dlatego, że teksty folkloru w przeciwieństwie do wypowiedzi potocznych były reprodukowane z pamięci, a nie tworzone doraźnie w procesie przekazu⁹⁰. Dlatego tak istotna jest potrzeba śpiewu, rytmiczności, opowiadania wśród dawnych twórców i obecnych odtwórców ludowej tradycji.

Artystyczny język folkloru, w naszym wypadku słownego, wykazuje – zgodnie z twierdzeniem Jerzego Bartmińskiego – obecność wielu swoistych form językowych, konstrukcji składniowych i tekstowych, swoistych znaczeń, w których

⁸⁷ J. Bartmiński, *Styl potoczny*, s. 124.

⁸⁸ Tamże, s. 116.

⁸⁹ Zob. J. Bartmiński, *Ludowy styl artystyczny*, [w:] *Współczesny język polski*, s. 224.

⁹⁰ Tamże, s. 225.

występują bardzo ciekawe ludowe poetyzmy, wzbogacające dialekt potoczny, jak i ogólnonarodowy.

Najbardziej charakterystyczne normy językowe mają pieśni i formy wierszowane typu (zamawiania, modlitewki, zagadki), a także przysłowia. Wśród pieśni najmocniej osadzonych w tradycji są pieśni obrzędowe doroczne (kołędy bożonarodzeniowe i noworoczne, pieśni dyngusowe i sobótkowe) i rodzinne (weselne, pogrzebowe) oraz ballady. Bliższy potocznej gwarze jest język ludowej prozy artystycznej: legend, podań, anegdot. Bardziej współczesną formę językową przyjmują pieśni miłosne i przyśpiewki⁹¹.

Zatem ludowy, szczególnie słowny styl artystyczny, prezentowany w widowiskach grup obrzędowych, to swoista modyfikacja derywacyjna gwar subregionalnych oraz dialektu potocznego, polegająca na dodawaniu, eliminacji bądź wymianie pewnych elementów dla celów artystycznych. W komunikacji werbalnej pełni on ważne funkcje o znaczeniu estetyczno-poznawczo-informacyjnym zarówno dla nadawcy, jak i odbiorcy. Funkcje te kształtują przede wszystkim wartości kolektywne, stanowiące – tak jak w przypadku wyrażen formułicznych – gotowe językowe schematy mówienia (klisze językowe), „ułatwiający nadawcy tworzenie i reprodukcję tekstów, odbiorcy zaś – ich rozpoznawanie i rozumienie, przywołują bowiem świat wspólny obu komunikującym się stronom”⁹².

Reasumując dotychczasowe rozważania, dotyczące głosowej realizacji tekstu w widowiskach teatrów ludowych, dochodzimy do kilku istotnych konkluzji, związanych z użyciem i artystycznym zastosowaniem języka mówionego w ludowych realizacjach scenicznych. Otóż okazuje się, że warstwa słowna prezentowanych przedstawień to ważny składnik kompozycyjny całościowej struktury widowisk. Jednak nie występuje ona samodzielnie. W projekcji oralnej kod werbalny idzie w parze z kodem kinetyczno-somatycznym oraz kontekstem sytuacyjnym, w którym powstaje. Jak pisze bowiem Stanisław Gajda, w akcie komunikacji językowej każdy powstający tekst występuje w określonych kulturowo okolicznościach i jest przez nie w różnym stopniu determinowany. Kontekst wypowiedzi (sytuacja komunikacyjna) mieści się w szerszym kontekście – socjokulturowym. Obejmuje typy sytuacji, kategorie uczestników – funkcje i role społeczne⁹³.

Obserwacja i analiza prezentowanych wypowiedzi w widowiskach pod kątem kompetencji językowej dotyczącej intencji i wzorców działań mownych, czyli występujących form, gatunków, technik, stylów językowych w głosowej transmisji tekstu pozwala również stwierdzić, że wchodzi one w skład komunikacji oralnej tak mocno rudymenarnej dla tradycji folklorystycznej. Jak bowiem wynika

⁹¹ Zob. tamże, s. 224-225.

⁹² Tamże, s. 226.

⁹³ Zob. S. Gajda, *Gatunkowe wzorce wypowiedzi*, [w:] *Współczesny język polski*, s. 259-262.

z prowadzonych badań, wypowiedzi wykonawców w wytworzonych przez nich sytuacjach scenicznych są rekonstruowane głównie w sposób mnemoniczny, a więc czerpane – zdaniem Piotra Dahliga – z płytkiej pamięci ustnej sięgającej wstecz maksymalnie do drugiego pokolenia⁹⁴.

Językowa sprawność sytuacyjna, według Stanisława Grabiasa, wiąże się zatem z wyborem środków językowych narzuconych przez temat wypowiedzi i miejsce jej powstania⁹⁵. W widowiskach ludowych, szczególnie w tych odtwarzających tradycyjne artefakty obrzędowe, realizowanych przez starszych wykonawców wrośniętych w swoją kulturę, dominującym inwariantem językowym jest gwara uzupełniana elementami ludowego stylu artystycznego oraz, na szczęście śladowo, wtrąceniami mowy potocznej.

Mowa gwarowa o cechach wariantowości regionalnej jest prymarnym sposobem ustnej transmisji szczególnie tradycyjnego tekstu folklorystycznego. Zawiera w swojej strukturze leksykalno-składniowo-fonetycznej relewantne cechy języka tak istotne dla kulturywania tradycji. Natomiast w widowiskach pozaobrzędowych, których ilościowo jest o wiele mniej, dominuje styl mowy potocznej, wzbogacony wyrażeniami gwarowymi lub stylizowanymi na gwarę oraz wyrażeniami zapożyczonymi z języka literackiego⁹⁶.

Można zatem stwierdzić, że jest to sposób głosowej realizacji tekstu o cechach sekundarności w stosunku do prymarności języka gwarowego. Głosowa projekcja struktury słownej widowisk ludowych, rozpatrywana w kontekście komunikacji językowej, spełnia też wiele ważnych funkcji o charakterze semiotyczno-pragmatyczno-kognitywnym, determinujących procesy emocjonalno-wolicjonalne zarówno wśród nadawców, jak i odbiorców.

W typologii bardziej szczegółowej, opartej między innymi na teoriach językoznawców: Romana Jakobsona i Edwarda Sapira⁹⁷, należy wymienić tu następujące funkcje ustnej komunikacji językowej zachodzące podczas realizacji widowisk ludowych: a) funkcja poznawcza (kognitywna), która pozwala na zorientowanie się w temacie prezentowanych widowisk, zrozumienie ustnych treści folklorystycznych, poznanie pierwiastków kultury subregionalnej i regionalnej, języka gwarowego; b) funkcja ekspresywna, ważna szczególnie dla wykonawców przed-

⁹⁴ Zob. P. Dahlig, *Tradycje muzyczne w inscenizacjach obrzędów i zwyczajów na sejmikach w Tarnogrodzie*, [w:] *Sejmiki wiejskich teatrów*, s. 58-78.

⁹⁵ Zob. S. Grabias, *Kompetencja językowa a kompetencja komunikacyjna*, s. 33-40.

⁹⁶ Szerzej na temat użycia języka literackiego i potocznego w mowie i piśmie zob. A. Markowski, *Jak dobrze mówić i pisać po polsku*, Warszawa 2000; J. Miodek, *Słowo jest w człowieku. Poradnik językowy*, Wrocław 2007.

⁹⁷ Por. R. Jakobson, *Magia dźwięków mowy. Komunikacja werbalna*, [w:] *Wybór pism*, t. 1, red. M.R. Mayenowa, Warszawa 1989; E. Sapir, *Język – przewodnik po kulturze*, [w:] *Antropologia słowa*, s. 201.

stawień ludowych, ponieważ dzięki niej ujawnia się, uzewnętrznia, postawa „ja” mówiącego wobec przedmiotu wypowiedzi; mogą to być okrzyki dźwiękonaśladowcze (onomatopeje), bezpośrednie wyznania czy wyrażenia fatyczne, czasami w niektórych widowiskach zbyt rozbudowane, obniżające sens i znaczenie semiotyczno-semantyczne pozostałych komunikatów werbalnych; c) funkcja impresyjna, istotna szczególnie dla odbiorcy, wywołująca u niego subiektywne reakcje estetyczne, odczucia, pobudzające jego wyobraźnię w kierunku działań emocjonalnych, emotywnych, afektywnych. Ma ona ważne znaczenie w komunikacji społecznej również z tego względu, jak twierdzi Stanisław Grabias, że każdy akt mowy jest strukturą usytuowaną, to znaczy powiązaną z kulturowymi i osobistymi zdarzeniami mówiących i słuchających, podlegających regułom zachowań językowych, właściwych danej grupie społecznej, do której należą⁹⁸; d) funkcja artystyczno-estetyczna, która wynika z łącznego użycia wszystkich kodów wypowiedzi słownych w postaci: foniczności (dźwiękowości), leksykalności (zasobu prezentowanego słownictwa), prozodii (intonacja, modulacja głosu, rytm i tempo mówienia) oraz pozajęzykowych środków oddziaływania w postaci mimiki i gestu. Ta funkcja w tradycyjnych widowiskach ludowych realizuje się szczególnie w momencie użycia autentycznego języka gwarowego nacechowanego wartościami o charakterze regionalnym⁹⁹.

Głosowe wypowiedzi zachodzące w widowiskach ludowych należy widzieć też w kontekście słowa jako daru w obrzędzie. Według badaczy tego zjawiska (między innymi Róży Goduli, Katarzyny Łeńskiej-Bąk, Jana Adamowskiego) słowo w tradycyjnym obrzędzie, rozumiane jako dar, niosło w sobie realność, posiadało moc kreacyjno-odradzającą. Wierzono bowiem wtedy w spełnianie się życzonego, w siłę dobrego słowa, które w dawnym rytuale zajmowało istotne miejsce, pełniąc funkcję komunikacyjną oraz – zgodnie z rudymentami światopoglądu magicznego – stanowiło i sankcjonowało zmiany w świecie¹⁰⁰.

We współczesnych sytuacjach wykonawczych tekstu folkloru, gdzie tradycja jest artystycznie i widowiskowo eksploatowana przez teatry ludowe i nabiera cech ceremonialności, „słowa wypowiedziane włączone są w scenariusz zachowaniowy, którego finałem jest zmiana wyjaśniana na poziomie społecznej organizacji świata, nie zaś w samej istocie inicjowanych osób czy – Kosmosu”¹⁰¹. Słowa nadal pełnią

⁹⁸ Zob. S. Grabias, *Od języków do aktów mowy*, [w:] S. Grabias, *Język w zachowaniach społecznych*, s. 29-33.

⁹⁹ O funkcjach języka mówionego zob. J. Kram, *Zarys kultury żywego słowa*, Warszawa 1988, s. 5-15.

¹⁰⁰ Zob. R. Godula, *Od Mikołaja do Trzech Króli. O roli daru w obrzędzie*, Kraków 1994, s. 65-85.

¹⁰¹ K. Łeńska-Bąk, *Performatywność rytuału i ceremonii*, s. 94.

ważne funkcje, lecz dzieje się to na poziomie konwenansu, etykiety, ceremoniału, konieczności respektowania wymogów decorum. Wygłaszane we współczesnych widowiskach ludowych teksty o tematyce obrzędowej to dzisiaj głównie pewne określone figury retoryczne realizowane w celach obyczajowo-ceremonialnych, inicjujące funkcje o charakterze fatyczno-komunikacyjnym.

Zatem, konkludując ostatecznie, główne funkcje wypowiedzi słownych – aktów mowy – komunikatów werbalnych prezentowane w widowiskach teatrów ludowych sprowadzają się do ewokowania zachowań wśród nadawców i odbiorców o charakterze pragmatyczno-społecznym i kulturowym. Jak bowiem wynika z dotychczasowej analizy materiału słownego, prymarnym zadaniem języka mówionego w kulturze oralnej nie jest cecha intelektualna, lecz aktywne, pragmatyczne odgrywanie roli w zakresie ludzkich zachowań¹⁰². Język, widziany jako „głosowa tendencja do symbolicznego ujmowania rzeczywistości”¹⁰³, transmituje w prezentowanych formach przekazu ustnego konstrukcyjny schemat danych zachowań społeczno-kulturowych.

W aktach komunikacji językowej pojawia się zatem czynnik socjalizacyjny umożliwiający bezkonfliktowe funkcjonowanie w danej grupie społecznej. Dzięki uczestnictwu w tym samym systemie symbolicznym wykonawcy i odbiorcy mają poczucie integracji, wspólnoty, solidarności. Poprzez wspólny system pojęciowy transmitowany w przedstawieniach ludowych uczestnicy oraz odbiorcy podlegają procesom uniformizacji, motywacji niezbędnym do zgodnego współistnienia, a co za tym idzie, również do wspólnego oralno-widowiskowego kultywowania tradycji regionalnej.

Bibliografia

- Adamowski J., *Ludowe sposoby składania życzeń (słowo w kontekście kultury)*, [w:] *Język a kultura*, t. 6: *Polska etykieta językowa*, red. J. Anusiewicz, M. Marcjanik, Wrocław 1992.
- Adamowski J., *Współczesny teatr ludowy a obrzęd*, [w:] *Na ludową nutę – ginące piękno*, red. A. Gauda, Lublin 2003.
- Antropologia widowisk. Zagadnienia i wybór tekstów*, red. L. Kolankiewicz, Warszawa 2005.
- Antropologia słowa. Zagadnienia i wybór tekstów*, red. G. Godlewski, Warszawa 2003.

¹⁰² Por. B. Malinowski, *Ogrody koralowe i ich magia*, [w:] W.J. Burszta, *Antropologia kultury*, s. 75-78.

¹⁰³ E. Sapis, *Język – przewodnik po kulturze*, s. 82.

- Bachtin M., *Słowo dialogu – dialogowość słowa*, [w:] *Antropologia słowa. Zagadnienia i wybór tekstów*, red. G. Godlewski, Warszawa 2003.
- Bartmiński J., *O derywacji stylistycznej. Gwara ludowa w funkcji języka artystycznego*, Lublin 1977.
- Bień A., Cierniak J., *Teatry ludowe w Polsce. Dotychczasowy rozwój ruchu. Możliwości ideowe i organizacyjne na przyszłość*, Warszawa 1928.
- Buchowski M., *Magia i rytuał*, Warszawa 1993.
- Burszta J.W., *Antropologia kultury. Tematy, teorie, interpretacje*, Warszawa 1996.
- Dahlig P., *Teatr ludowy jako wyraz łączności sztuk*, „Scena” 2008, nr 55.
- Dahlig P., *Tradycje muzyczne a ich przemiany. Między kulturą ludową, popularną i elitarną Polski międzywojennej*, Warszawa 1998.
- Dłuska M., *Fonetyka polska*, Kraków 1986.
- Folklor – sacrum – religia*, red. J. Bartmiński, M. Jasińska-Wojtkowska, Lublin 1995.
- Furdal A., *Językoznawstwo otwarte*, Opole 1977.
- Gajda S., *Gatunkowe wzorce wypowiedzi*, [w:] *Współczesny język polski*, red. J. Bartmiński, Lublin 2001.
- Godula R., *Od Mikołaja do Trzech Króli. Rola daru w obrzędzie*, Kraków 1999.
- Grabias S., *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin 2001.
- Grzegorz G., *Słowo – pismo – sztuka słowa. Perspektywy antropologiczne*, Warszawa 2008.
- Gusiew W., *Estetyka folkloru*, przeł. T. Żelichowski, Wrocław 1974.
- Jacobson R., *Magia dźwięków mowy. Komunikacja werbalna*, [w:] *Wybór pism*, red. M.R. Mayenowa, t. 1, Warszawa 1989.
- Łeńska-Bąk K., *Zapraszamy na wesele. Weselne oracje i ceremonialne formuły*, Kraków 1994.
- Ługowska J., *Folklor – tradycje – inscenizacje. Szkice literacko-folklorystyczne*, Wrocław 1999.
- Łysiak S., *Kultura żywego słowa. Krótki rys historyczny*, „Studia Filologiczne”, t. 1, Sandomierz 1999.
- Macios T., *Jak czytać dramaty*, Warszawa 2006.
- Malinowski B., *Słowo w kontekście działania*, [w:] *Antropologia słowa. Zagadnienia i wybór tekstów*, red. G. Godlewski, Warszawa 2003.
- Nieckula F., *Język ustny a język pisany*, [w:] *Współczesny język polski*, red. J. Bartmiński, Lublin 2001.
- Ong W., *Oralność i piśmienność. Słowo poddane technologii*, Lublin 1992.
- Popularny dramat i teatr religijny w Polsce*, red. I. Sławińska, M.B. Styk, Lublin 1990.
- Ricoeur P., *Język, tekst, interpretacja*, przeł. P. Graff, K. Rosner, Warszawa 1989.
- Sapir E., *Język – przewodnik po kulturze*, [w:] *Antropologia słowa. Zagadnienia i wybór tekstów*, red. G. Godlewski, Warszawa 2003.
- Simonides D., *Folklor słowny*, [w:] *Etnografia Polski. Przemiany kultury ludowej*, red. M. Biernacka, M. Frankowska, W. Paprocka, t. 2, Wrocław–Warszawa–Kraków 1981.

Sławińska I., *Odczytywanie dramatu*, Warszawa 1988.

Styk M.B., *Teatr amatorski w Lublinie i na Lubelszczyźnie w latach 1866-1918*, Lublin 1997.

Tarasiewicz B., *Mówię i śpiewam świadomie. Podręcznik do nauki emisji głosu*, Kraków 2003.

Muzeum Teatralne w Warszawie skarbnicą zbiorów i miejscem radosnych spotkań

Na KUL-u wszystko się zaczęło – i studia, i przyjaźń, i teatr. Zabrzmiało znajomo... i też w odniesieniu do konkretnego miejsca. Niniejszy tekst będzie rodzajem narracji wspomnieniowej o Katolickim Uniwersytecie Lubelskim, a zwłaszcza o absolwentach – wybitnych przedstawicielach polskiej nauki – i rozległych obszarach ich dokumentacyjnych peregrynacji. Nie zabraknie też informacji o zbiorach Muzeum Teatralnego w gmachu Teatru Wielkiego – Opery Narodowej i wystawach, na których mogliśmy gościć najwybitniejszych twórców kultury.

Kiedy pamięcią sięgamy do przyczyn warunkujących naszą biografię, zazwyczaj przywołujemy osoby, które miały największy wpływ na nasze późniejsze wybory. W moim przypadku nauczycielem i mistrzem – do końca swojego pracowitego życia – była prof. dr Irena Sławińska. Potrafiła zaszczerpić etos pracy swoim studentom, asystentom, doktorantom – od czasu zatrudnienia w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim (1950) – a potem także współpracownikom Katedry Dramatu i Teatru, którą kierowała od 1975 r. Z jej inspiracji powstała Pracownia Dokumentacji Teatralnej, z etatem powierzonym mgr Barbarze Stykowej, która była także odpowiedzialna za organizację sesji i konferencji naukowych. W 1978 r. w Instytucie Sztuki PAN w Warszawie mogliśmy uczestniczyć w obronie jej pracy doktorskiej. Promotorem rozprawy *Teatralna recepcja Maeterlincka w okresie Młodej Polski* była prof. Irena Sławińska.

Z tego okresu datuje się także moja znajomość z ks. Marianem Lewko, wówczas magistrem, zatrudnionym na Wydziale Nauk Humanistycznych KUL na stanowisku adiunkta. Prowadził dla studentów trzeciego i czwartego roku polonistyki ćwiczenia teatrologiczne (w ramach proseminarium) i wykłady monograficzne z historii teatru. Książd Marian Lewko zafascynowany był dramatem i teatrem

skandynawskim. Był bardzo dociekliwy w swoich naukowych poszukiwaniach. Ukoronowaniem jego badań była rozprawa habilitacyjna *Obecność Skandynawów w polskiej kulturze teatralnej w latach 1876-1918*. Tę pracę sekcja krytyki Polskiego Ośrodka Międzynarodowego Instytutu Teatralnego (ITI) ogłosiła Teatralną Książką Roku 1996. Uroczystość odbyła się 21 kwietnia 1997 r. w Teatrze Ateneum w Warszawie w obecności wiceministra kultury i sztuki Michała Jagiełły, pracowników naukowych Instytutu Sztuki PAN, teatrologów i zaproszonych gości. Książkę profesor Marian Lewko znany był w warszawskim środowisku naukowym z racji osobistego zaangażowania w prace Seminarium Nordyckiego, kierowanego przez prof. Lecha Sokoła. W Muzeum Teatralnym uzupełniał dokumentację teatralną.

W książce jubileuszowej dedykowanej prof. Marii Barbarze Styk nie zabraknie wzmianek o osobach, które jej towarzyszyły w naukowych poszukiwaniach i współtworzyły na KUL-u naukowy warsztat dla przyszłych teatrologów. Jest też okazja, by po raz pierwszy fotografie z prywatnych zbiorów (autorki niniejszego tekstu) mogły przybliżyć klimat warszawskich spotkań.

W muzealnictwie przyjęte jest, by oprócz gromadzenia i opracowywania zbiorów pamiętać o ich udostępnianiu. Im bardziej unikatowe, tym cenniejsze w oczach odbiorców. Stąd też prezentacja fotografii z uwiecznionymi osobami, których w zasadzie nie trzeba przedstawiać. Środowisko współczesnych badaczy teatru jest ściśle określone: historycy teatru o ugruntowanej już pozycji, wykładowcy Akademii Teatralnej, pracownicy instytucji naukowych (Instytutu Sztuki PAN, Instytutu Teatralnego im. Z. Raszewskiego, Biblioteki Narodowej, archiwisści Uniwersytetu Warszawskiego).

Muzeum Teatralne w Warszawie, które od 1965 r. działa w strukturach Teatru Wielkiego, gromadzi archiwalia i muzealia związane z historią polskiego teatru dramatycznego, opery i baletu. Malarstwo, grafika, rysunek, rzeźba stanowią bogaty zbiór związany z twórcami, spektaklami oraz architekturą teatralną. W zbiorach znajdują się też projekty scenograficzne, makiety, kostiumy sceniczne i pamiątki po wybitnych aktorach, scenografach, dyrygentach, reżyserach. Archiwalia natomiast to przede wszystkim dokumentacja spektakli: fotografie, programy, afisze, plakaty, egzemplarze teatralne. Jest też wyodrębniony dział rękopisów i dokumentów (z bogatą epistolografią).

W ramach działalności wystawienniczej możemy odnotować wystawy monograficzne, poświęcone przede wszystkim wielkim artystom sceny polskiej: Wojciechowi Bogusławskiemu, Stanisławowi Wyspiańskiemu, Helenie Modrzejewskiej, Tadeuszowi Kantorowi, Adamowi Hanuszkiewiczowi oraz wybitnym twórcom plastyki teatralnej – Karolowi Fryczowi, Pronaszkom, Andrzejowi Kreutz Majewskiemu czy Leszkowi Mądzikowi. W Salach Redutowych Teatru Wielkiego – w ramach prezentacji prac największych artystów wszechczasów – mogliśmy

oglądać wystawy: „Goya – Piranesi”, „Rubens i jego Flandria”, „Pablo Picasso. Grafika, ceramika, arrasy”, Andy Warhol, „Fellini: kostiumy i rysunki”.

Osobną kategorię stanowiły wystawy związane z osobą ojca świętego Jana Pawła II. Przy współpracy z Centrum Myśli Jana Pawła II 7 października 2007 r. pokazaliśmy w Teatrze Wielkim najciekawsze inscenizacje papieża w cyklu: „Wojtyła – Inszenizacje. Dramat słowa i gestu”. Wystawie towarzyszyła prezentacja plakatów takich twórców, jak Franciszek Starowieyski czy Lech Majewski. W osobnym skrzydle sal wystawienniczych pokazano partytury utworów muzycznych dedykowanych papieżowi, jak również utworów skomponowanych do jego tekstów.

Pod względem częstotliwości spotkań odbytych w gmachu Teatru Wielkiego – Opery Narodowej z pracownikami Muzeum Teatralnego pierwsze miejsce przypadło prof. Irenie Sławińskiej, dystansującej innych zdecydowanie. Korespondował z nami prof. Wojciech Kaczmarek, a upewniwszy się o zasobach i charakterze naszych zbiorów, wysyłał swoich studentów na kwerendy. Profesor Jan Ciechowicz, zwykle z braku czasu, załatwiał dokumentację teatralną „na cito”, troszcząc się najbardziej o jakość archiwalnych fotografii, którymi się posiłkował, wydając arcyciekawe publikacje w macierzystym Uniwersytecie Gdańskim.

Profesora Stanisława Fitę spotykałam w Państwowym Instytucie Wydawniczym. Odwiedzał zaprzyjaźnionych redaktorów z Redakcji Romantyzmu i Pozytywizmu, poznawał najbliższe plany wydawnicze, był konsultantem naukowym – nie tylko na telefon.

Dyrektora Biblioteki Uniwersyteckiej KUL pana Andrzeja Paluchowskiego spotykałam w Warszawie latem i jesienią 2003 r., kiedy odwiedzał prof. Irenę Sławińską w Domu Sióstr Miłosierdzia przy ul. Hetmańskiej. Nie spodziewałam się listu wysłanego na mój adres 15 grudnia 2003 z Lublina (na miesiąc przed śmiercią prof. Sławińskiej), w którym donosił m.in.:

[...] Najstarsi w tym gronie – ja i moi przyjaciele – skrywamy smutek (i lęk). Pani Profesor jest ostatnim z naszych uniwersyteckich mistrzów. I nas samych jest coraz mniej. Właśnie pożegnaliśmy Kolegę, który należał do pierwszych lubelskich uczniów Pani Ireny, Bronisława Mamonia. Z pewnością wiadomość o tym dotarła do I.S.? Wierzę jednak, że nasze drogi spotkają się jeszcze wielokrotnie! Współ z moją Żoną (która dziękuje za dobre słowa i serdecznie Panią pozdrawia) życzymy Pani i całemu Domowi, zwłaszcza wspomniałemu Córkom, wiele dobra i radości – na Boże Narodzenie i Nowy Rok – Andrzej Paluchowski.

Tego rodzaju wpisy, autorskie dedykacje w książkach, fotografie i korespondencję z ludźmi związanymi z moją Alma Mater ceniłam sobie najbardziej. Z gronem profesorskim Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego dane nam było się

spotkać podczas uroczystości 90-lecia urodzin prof. Ireny Sławińskiej. Stąd bogata dokumentacja fotograficzna w naszych zbiorach.

W maju 1987 r. w Domu Pracy Twórczej KUL w Kazimierzu Dolnym odbywało się ogólnopolskie sympozjum dotyczące współczesnego teatru religijnego w Polsce, zorganizowane przez Katedrę Dramatu i Teatru w ramach prac nad projektem „węzłowym” PAN „Polska kultura narodowa, jej tendencje rozwojowe i percepcja”. Uczestnicy sesji mogli nie tylko zaprezentować rezultaty swoich badań, ale także poznać fragmenty przygotowywanej do druku książki prof. Stefana Swieżawskiego *Wielki przelom*. Było to dla nas niezwykle interesujące spotkanie z audytorem na Sobór Watykański II i laureatem nagrody KUL-u im. ks. Idziego Radziszewskiego. Fotografie z prof. Ireną Sławińską – z tamtych lat – tak opisał prof. Swieżawski:

Jakże miło wspominać prowadzone przeze mnie u progu lat pięćdziesiątych seminarium historii filozofii na KUL-u, w którym uczestniczyła też Profesor Irena Sławińska – i na którym wspólnie studiowaliśmy tło doktrynalne Danteskiego Raju. Jakże lapidarna notka, a ile informacji przekazuje!

Przyjaciół prof. Sławińskiej można było spotkać wszędzie. Nikogo nie dziwiła profesorska troska o przyszłość swoich wychowanków przekazywana każdemu z osobna w listach, a raczej na kartkach pocztowych, które wysyłała jakby z marszu. Wiele osób mogłoby pochwalić się zasobami własnego archiwum.

W Muzeum Teatralnym przechowywana jest fotograficzna dokumentacja z uroczystości 40-lecia pracy naukowej prof. dr Ireny Sławińskiej (kwiecień 1978). Na zdjęciach autorstwa Janusza Kolasy widzimy zgromadzonych w starej auli KUL gości, roześmianą jubilatkę, a u jej stóp Edwarda Krasińskiego, kustosza Muzeum Teatralnego i kierownika Redakcji Teatraliów w Państwowym Instytucie Wydawniczym. Znany wszystkim profesor, historyk teatru, pracownik Instytutu Sztuki PAN, redaktor naczelny „Pamiętnika Teatralnego”, obronił swego czasu pracę magisterską *Współczesny dramat biograficzny*, której promotorem była prof. Sławińska. Uczestnicząc w tej uroczystości – jako studentka filologii polskiej – nie przypuszczałam, że podejmę niebawem pracę edytorską w tymże wydawnictwie i z czasem zostanę także kustoszem zbiorów teatralnych w gmachu Teatru Wielkiego.

W Warszawie zaprzyjaźniłam się z dr Zofią Jasińską, siostrą prof. dr hab. Marii Jasińskiej-Wojtkowskiej. Jej zawdzięczam umiejętność praktycznego wykorzystania wiedzy teatrologicznej przy merytorycznym opracowywaniu dokumentacji teatralnej. Po Zosi przejęłam też w Muzeum Teatralnym obszerny dział fotografii teatralnej. Za jej przyczyną znalazłam się też w kręgu działającego na terenie War-

szawy Towarzystwa Absolwentów KUL. Na spotkaniach organizowanych w domu parafialnym przy sanktuarium św. Andrzeja Boboli na Rakowieckiej częstymi prelegentami byli absolwenci KUL, wybitni przedstawiciele świata nauki i kultury: norwidolog Zdzisław Łapiński, autor książek historycznych Bohdan Królikowski, pisarz i dramaturg Wiesław Myśliwski, poeta Adam Schmidt, Danuta Nagórna, aktorka teatrów warszawskich, prof. Wiesław Jan Wysocki, ks. Wiesław Aleksander Niewęglowski, duszpasterz Środowisk Twórczych (poeta i pisarz). Na comiesięcznych spotkaniach odbywały się też promocje książek – prof. Ireny Sławińskiej, Ernesta Brylla, Zofii Jasińskiej, Bohdana Królikowskiego. Dzięki tym kontaktom i ludziom, których poznałam, mogę stwierdzić, że z Katolickim Uniwersytetem Lubelskim nigdy się nie rozstałam.

Jednym z zasadniczych zadań Muzeum Teatralnego, zlokalizowanego w samym centrum życia muzycznego, było celebrowanie narodowych rocznic i jubileuszy luminarzy polskiego teatru.

W listopadzie 1996 r. z okazji inauguracji Teatru Narodowego, odbudowanego po pożarze, w Salach Redutowych – gdzie w okresie międzywojennym działał teatr „Reduta” – otwarto wystawę „Oto obchodzimy Dziady. Z dziejów scenicznych arcydramatu”. Autorem scenariusza wystawy był Henryk Izidor Rogacki. Zaprezentowano dramat Mickiewicza według Wyspiańskiego, Schillera, Bardinięgo, Dejmka i Swinarskiego. W zamyśle autora oprawy plastycznej Mikołaja Maleszy było zestawienie charakterystycznych elementów scenograficznych z pięciu wielkich inscenizacji „arcydramatu”. Znaczącymi elementami tej wystawy były zrekonstruowane trzy krzyże, zaprojektowane przez Andrzeja Pronaszkę do Schillerowskiej inscenizacji (z 1932 r. w Teatrze Wielkim we Lwowie) oraz ołtarz autorstwa Andrzeja Stopki z głośnej inscenizacji Teatru Narodowego w Warszawie (1967). W gablotach pokazano wiele cennych eksponatów, jak egzemplarz teatralny z 1901 r., nad którym pracował Wyspiański, czy krakowska obsada dramatu sporządzona przez Konrada Swinarskiego. Na tym wernisażu nie mogło zabraknąć prof. Ireny Sławińskiej i jej wychowanków.

Rok później, w tych samych Salach Redutowych – kultowym miejscu Osterwy – otwarto podobnie imponującą wystawę „Pył piękna. Osterwa i jego teatri”. Wystawę zlokalizowano w tym samym miejscu, w którym w latach 1919-1924 działała Pierwsza Reduta. Jedną ze ścian wykorzystano jako iluzoryczną widownię z tamtych lat, z drugiej strony, jakby ze sceny, przemawiały bardzo sugestywnie elementy zrekonstruowanej klasy szkolnej z *Przepióreczki*. Całości patronowała idea przedstawienia kariery scenicznej Juliusza Osterwy w kontekście jego największych osiągnięć także reżyserskich i inscenizacyjnych. W osobno wydzielonej sali prób Reduty zaprezentowano fotografie redutowców i zachowane egzemplarze z Archiwum Reduty. Największą rewelacją na tej wystawie okazał się eksponowa-

ny po raz pierwszy list z 1946 r. młodego Karola Wojtyły do Juliusza Osterwy, w którym zapraszał artystę teatru do podziemi katedry wawelskiej na swoją mszę św. prymicyjną.

Kierownik Muzeum Teatralnego i komisarz tej wystawy dr Andrzej Kruczyński zdecydował o ponownym udostępnieniu tej niezwykle cennej pamiątki. Miało to związek z siódmą pielgrzymką ojca świętego do ojczyzny w 1999 r. i beatyfikacją w Warszawie 108 polskich męczenników drugiej wojny światowej. Na tle budynku Teatru Wielkiego powstał monumentalny ołtarz zaprojektowany przez Jerzego Kalinę z charakterystycznym Okiem Opatrzności. W liturgii uczestniczyło ok. miliona osób zgromadzonych na placu Piłsudskiego, w Ogrodzie Saskim i na sąsiednich ulicach. W gmachu Teatru Wielkiego, w specjalnie przygotowanej gablocie, widniało pisane ręką Karola Wojtyły zaproszenie dla Juliusza Osterwy.

Od naocznych świadków wiemy, że ojciec święty zbliżył się do gabloty i nawet skomentował, że pamięta ten moment, kiedy odręcznie wypisywał to zaproszenie. W ciszy i zadumie nastąpiło jeszcze jedno spotkanie – po latach – wielkiego aktora reduity słowa z aktorem Teatru Rapsodycznego, który został papieżem Janem Pawłem II.

Corazziański gmach Teatru Wielkiego w Warszawie od pierwszych lat swego istnienia pełnił funkcję teatru reprezentacyjnego i jednocześnie rolę wielkiej skarbnicy pamiątek teatralnych. Włączony do Warszawskich Teatrów Rządowych stał się miejscem artystycznych prezentacji teatru dramatycznego, operowego i baletu. Otwarty w 1833 r. jako najwspanialszy budynek Królestwa Polskiego przyjął pod swój dach funkcjonujący dotąd na Krakowskim Przedmieściu Teatr Rozmaitości. Zajął on wydzieloną przestrzeń Sal Redutowych w zachodnim skrzydle Teatru Wielkiego, z oddzielnym wejściem od ul. Wierzbowej.

Pamiątki z historii polskiej sceny eksponowano częściowo na wystawach krajowych i zagranicznych już od 1888 r. Niezwykle interesująca okazała się Pierwsza Wystawa Teatralna, urządzona w 1902 w salach warszawskiego Ratusza przez prof. Kallenbacha. Zaprezentowano na niej obiekty odnoszące się do teatru dramatycznego i muzycznego. Natomiast w 1929 r. otwarto w Salach Redutowych Teatru Wielkiego monograficzną wystawę ku uczczeniu setnej rocznicy zgonu Wojciecha Bogusławskiego.

Archiwalne zasoby dokumentacji teatralnej Warszawskich Teatrów Rządowych dawały realną szansę na stworzenie muzeum teatralnego na europejskim, a nawet światowym poziomie. Wszak funkcjonujący na placu Teatralnym Teatr Wielki był faktycznie polską sceną reprezentacyjną, gdzie występowały gościnnie takie gwiazdy światowej wokalistyki, jak: Adelina Patti, Gemma Bellincioni, Regina Pacini, Lina Cavalieri, Enrico Caruso, Ernesto Rossi, Aleksander Myszuga czy Mattia Battistini. Zaszczycali też warszawską scenę operową nasi rodacy, którzy

zdobyli już powszechne uznanie, występując w najbardziej prestiżowych teatrach Europy i Ameryki – bracia Jan i Edward Reszke, Marcelina Sembrich-Kochańska, Ada Sari, Jan Kiepusza, Adam Didur. Po każdej premierze, a szczególnie po gościnnych występach artystów, w Archiwum Teatru Wielkiego gromadzono afisze, anonsy, programy, fotografie sceniczne i prywatne, partytury i okolicznościowe dowody sympatii i hołdów warszawiaków w postaci wieńców laurowych czy jubileuszowych adresów.

Wraz z wybuchem pierwszej wojny światowej decyzją carskich namiestników zespół artystyczny i archiwum WTR ewakuowano do Moskwy i Petersburga. Wywieziono wówczas także niezwykle cenne kostiumy teatralne należące do polskich artystów (pamiętające czasy Wojciecha Bogusławskiego), benefisowe afisze na jedwabiu i inne cimelia. Tych dóbr nigdy nie odzyskałszy.

W okresie międzywojennym starano się za wszelką cenę odbudować głównie dokumentację teatralną, by dla przyszłych pokoleń pozostawić dowody, świadczące o ciągłości tradycji teatralnych na ziemiach polskich. Zbiory archiwalne, o dość istotnym znaczeniu (programy teatralne, afisze, angaże), ponownie zostały zabezpieczone w gmachu Opery Warszawskiej. Były to lata dyrekcji Emila Młynarskiego, którego mieszkanie i gabinet w gmachu Teatru Wielkiego były urządzone z niezwykłym smakiem i – jak wspominali artyści – stanowiły małą galerię sztuki. Niestety, te bezcenne pamiątki uległy unicestwieniu podczas drugiej wojny światowej.

Najpierw podczas nalotów niemieckich we wrześniu 1939 r., ponownie w trakcie powstania warszawskiego, kiedy w zgliszczach i ruinach doszczętnie wypalonego, dumnego niegdyś, Teatru Wielkiego niemiecki okupant wyznaczył dla ludności cywilnej miejsce kaźni i publicznych egzekucji. Podobny los spotkał dokumentację Teatrów Miejskich z lat 1913-1939 zgromadzoną w Bibliotece Narodowej i Archiwum Miejskim.

Po wojnie odżyła idea założenia muzeum teatralnego. Myśleli o tym przede wszystkim Leon Schiller i Arnold Szyfman. Śmierć Schillera w 1954 r. przerwała jego plany. Inicjatywa zorganizowania muzeum spoczęła w rękach Arnolda Szyfmana, dyrektora odbudowywanego ze zniszczeń wojennych Teatru Wielkiego. Jego kilkuletnie starania zostały uwieńczone sukcesem. W 1957 r. założono Muzeum Teatralne jako Oddział Muzeum Historycznego m.st. Warszawy. Muzeum otrzymało tymczasowy lokal w budynku dyrekcji Odbudowy Teatru Wielkiego Opery i Baletu przy ul. Moliere 2. Pierwsze zbiory przekazał prof. Eugeniusz Szwanowski, który opracowując dzieje teatrów warszawskich, penetrował ocalałą dokumentację i wytypował teatralia ze zbiorów Muzeum Historycznego, w tym niezwykle interesującą kolekcję fotografii teatralnej.

Dyrektor Szyfman przeprowadził także pierwsze zakupy eksponatów dla Muzeum, m.in. pastelii Wyspiańskiego do *Bolesława Śmiałego* ze zbiorów Tarasiewiczza. W 1958 r. zostały przejęte w depozyt imponujące zbiory Teatru Polskiego z lat 1913-1939 i 1946-1957. Składały się one z bogatej kolekcji projektów scenograficznych (m.in. Drabika, Pronaszki, Frycza, Daszewskiego), zbioru fotografii teatralnej (ok. 20 000 szt.), 40 tomów oprawnych afiszów oraz obszernego zbioru wycinków prasowych. W tym też czasie muzealia zostały wzbogacone o archiwum COPII (Centrali Obsługi Przedsiębiorstw i Imprez Artystycznych) w postaci fotografii i negatywów z lat 1951-1956. Była to dokumentacja ważniejszych premier z terenu stolicy i kraju. Obejmowała teatry dramatyczne i operowe m.in. Łodzi, Poznania, Torunia, Lublina, Wrocławia, Krakowa.

W grudniu 1962 r. Ministerstwo Kultury i Sztuki zakupiło dla Muzeum Teatralnego 193 projekty scenograficzne współczesnych polskich scenografów – pokłosie wystawy „XV-lecie Scenografii”.

Opera Warszawska działała wówczas gościnnie w różnych tymczasowych siedzibach – w budynku przy ul. Marszałkowskiej, w gmachu Filharmonii Warszawskiej i najdłużej w remontowanej dwukrotnie sali teatru „Roma” na Nowogrodzkiej (przedwojennej kamienicy Akcji Katolickiej).

20 listopada 1965, w dniu otwarcia Teatru Wielkiego Opery i Baletu w Warszawie, powierzchnia sal wystawowych Muzeum Teatralnego wynosiła łącznie 822 m². Na stałą ekspozycję historyczną wyznaczono reprezentacyjne Sale Redutowe – utworzone według planów Antonia Corazziego – i dwie sale w północno-wschodnim skrzydle teatru. Wszystko zlokalizowano na jednym poziomie, łącznikiem komunikacyjnym pozostawało obszerne foyer. Gmach stał się jednym z najnowocześniejszych teatrów operowych świata. Tutaj możliwe stały się realizacje nawet najbardziej wyszukanych projektów scenograficznych i koncepcji scenicznych.

W tej przestrzeni, po ponad pięćdziesięciu latach od daty otwarcia Teatru Wielkiego, miały miejsce niezwykle w swej wymowie wydarzenia artystyczne związane z osobą ojca świętego Jana Pawła II. 15 października 2007 r. odbyła się premiera *VIA SANCTA Ojcu Świętemu* – realizacja przygotowana przez Ryszarda Peryta, pomyślana jako współczesna opera sacra, oparta na tekstach Karola Wojtyły oraz muzyce sakralnej i jazzowej Włodka Pawlika. Widzowie i wykonawcy odbyli wspólnie drogę *Via Sancta*, poprzez cztery stacje: Aktor – Kapłan – Ojciec – Święty. Wśród wykonawców wystąpili: Elżbieta Wróblewska – mezzosopran, Adam Kruszewski – baryton, Teresa Budzisz-Krzyżanowska i Krzysztof Kolberger – recytacje.



Maria Staniszewska i prof. Wojciech Kaczmarek w Muzeum Teatralnym. Trwają przygotowania do wystawy „Jan Kiepura – Marta Eggerth”, październik 2004



Wystawa „Pył piękna” w Salach Redutowych. Fot. Michał Browarski



Uczestnicy konferencji pt. „Profesor Irena Sławińska (1913-2004). Ethos – dzieło – recepcja, KUL, Lublin 16 XI 2004. Maria B. Styk (pierwsza z lewej) i Maria Staniszevska (trzecia z lewej)



Prof. Irena Sławińska wśród doktorantów. Dom Pracy Twórczej w Kazimierzu Dolnym, Maria B. Styk (na górze z prawej)



Jubileusz 90-lecia prof. Ireny Sławińskiej, Warszawa 2003 r. Prof. Maria B. Styk
(z prawej) z własną książką *Belgia w relacjach Polaków. Antologia*

Część III

**Literaturoznawstwo
i językoznawstwo**

Profesor Tadeusz Zieliński jako tłumacz Eurypidesa

Tadeusz Zieliński ofiarował kulturze rosyjskiej przede wszystkim przekłady całej spuścizny tragediopisarskiej Sofoklesa, natomiast z poezji dramatycznej Eurypidesa przetłumaczył *Bachantki*¹. Przekładał w duchu „słowiańskiego odrodzenia” antyku². Widział tłumaczone na język rosyjski antyczne tragedie w kształcie uniwersalnym, którego współczesnym wcieleniem była w jego mniemaniu forma dramatów muzycznych Richarda Wagnera³. W warstwie ideowej dramatów zmierzał do zabarwienia treści duchem religii chrześcijańskiej, dokonując różnorodnych amplifikacji, których naturę i charakter określiłam w innym miejscu mianem „chryścianizacji antyku”⁴.

¹ Jewripid, *Wakchanki*. Tragedija Jewripida, pieriewod F.F. Zielinskogo. „Filologiczeskoje Obozrienije”. Priłożenije k VII tomu 1894 [Otdielnyj ottisk iz VII toma „Filologiczeskogo Obozrienija”], Moskwa 1895, s. 1-53. Wiadomo również, że profesor Zieliński przygotował bezcenny tom, zawierający fragmenty tragedii Eurypidesa (zob. przypis 15).

² Zob. G. Golik-Szarawarska, „*Idea słowiańska*” u Mickiewicza i Tadeusza Zielińskiego, [w:] *Antyk romantyków – model europejski i wariant polski*, pod red. M. Kalinowskiej, B. Paprockiej-Podlasiak (seria: Antyk romantyków), Ośrodek Badań nad Tradycją Antyczną w Polsce i w Europie Środkowowschodniej UW, Instytut Literatury Polskiej UMK, Toruń 2003, s. 245-259; też, *Historiozofia i filozofia sztuki w badaniach profesora Tadeusza Zielińskiego*, [w:] *Konteksty podmiotowej świadomości (psychika – moralność – historia)*, pod red. E. Podrez i ks. R. Monia, „Episteme” 2003, nr 29, „Acta Universitatis Masuriensis”, Olecko 2003, s. 195-216.

³ G. Golik-Szarawarska, „*Wagnerianizm*” jako kategoria analityczna w badaniach nad twórczością translatorską Tadeusza Zielińskiego, [w:] *Teorie opery*, pod red. M. Jabłońskiego, Poznań 2004, s. 161-181.

⁴ G. Golik-Szarawarska, *Christianization of Antiquity in the Tragedies of Sophocles as translated by Professor Tadeusz Zieliński*, [w:] *First International Conference “Theatre and Theatre Studies in the 21th Century”*, Athens, 28 September – 1 October 2005. Proceedings, ed. by A. Tabaki, W. Puchner, Athens 2010, s. 379-392.

Omawiana tragedia Eurypidesa miała dla profesora Zielińskiego znaczenie szczególne, ponieważ od jej egzegezy naukowej i artystycznej zaznaczył się przełom w jego twórczości i działalności przypadający na rok 1895. W tym roku objął hellenistykę na Uniwersytecie Petersburskim. W swej *Autobiografii* napisał:

Zapowiedziałem też wykład o *Bachantkach* Eurypidesa. Byłem pod wrażeniem tej wstrząsającej tragedii, dokładne opracowanie tekstu zajęło mi całe lato, zapragnąłem bowiem przekazać jej ducha również moim słuchaczom. Odszedłem przy tym od zwyczajowego wstępu; godzinę, jaką na to przeznaczałem, poświęciłem na rozważanie samej idei dionizyjskiej. Auditorium, jak zwykle na początku, było bardzo liczne, gdy skończyłem, w Sali zerwała się burza oklasków. Pierwszy raz od niepamiętnych czasów filolog klasyczny doświadczył w Petersburgu takiego zaszczytu. Wolno mi chyba powiedzieć, że nie tylko zaspokojona próżność własna uczyniła mnie wówczas szczęśliwym. Oklaski były dowodem, że wreszcie znalazłem to, czego tak długo szukałem – siebie samego – a więc i klucz do serc moich słuchaczy⁵.

Od tego momentu zaczął się niezwykle twórczy okres w biografii profesora Zielińskiego, którego ważnym epizodem był udział w kręgu poetów w „srebrnym wieku kultury rosyjskiej”, zwanym również „renesansem kultury rosyjskiej” czy też „okresem przełomu kultury rosyjskiej”, który przypadał na lata 80. i 90. wieku XIX oraz początek wieku XX. Uczony wielokrotnie przewodził spotkaniom słynnej „Baszni”, będącej miejscem spotkań artystów, uczonych i filozofów w domu poety Wiaczesława Iwanowa w Petersburgu na zbiegu ulic Tauriczeskaj i Twerskiej⁶. „Iwanowowskie środy” były dlań forum krzewienia idei „odrodzenia słowiańskiego”, „Basznia” albowiem była w tym czasie najżywszym ośrodkiem myśli artystycznej i filozoficznej. Artyści i myśliciele starali się oprzeć swą twórczość na spójnym estetyczno-filozoficzno-religijnym światopoglądzie. Wpływ Zielińskiego sprawiał, że przez medium antycznej religii, moralności, filozofii i sztuki wypowiedziano treści nowej epoki. Przed elitą artystyczną i intelektualną Rosji stanęło wtedy zagadnienie dziedziczenia tradycji, co oni rozwiązali opowiedzeniem się za tradycją synkretyczną – obejmującą treści kultury antycznej, rodzimej i zachodniej. Iwanow stworzył kategorię „pamięć kultury”, którą dzisiejsi komentatorzy dookreślają w słowach: „Idea ta przeciwstawiała się pamięci jako archeologii, eklektyzmowi nie posiadającemu źródeł, przypadkowym wspomnieniom”⁷. Treści te

⁵ T. Zieliński, *Autobiografia*, [w:] T. Zieliński, *Autobiografia. Dziennik 1939-1944*, podali do druku H. Geremek i P. Mitzner, Ośrodek Badań nad Tradycją Antyczną w Polsce i w Europie Środkowoschodniej UW, Warszawa 2005, s. 134.

⁶ S.W. Stachorskij, *Iwanow i russkaja teatralnaja kultura naczała XX wieka*, Moskwa 1991.

⁷ G. Bobilewicz, *Wyobraźnia poetycka – Wiaczesław Iwanow w kręgu sztuk*, Warszawa 1995, s. 282.

współbrzmiały z poglądami Zielińskiego ujętymi formułą „nie norma lecz ziarno”. Wpływ wykładów, odczytów i dzieł Tadeusza Zielińskiego był ogromny, wśród jego uczniów i entuzjastów odnajdujemy: Iwanowa, Bachtina, Mereżkowskiego, Błoka, Biełego, Riemizowa, Kuzmina, Balmonta, Briusowa, Annińskiego, Cenzora, Sołoguba, Achmatową, Albrechta, Andriejewa, Rostowcewa, Łosiewa, Łurię, Eichenbauma, Łunaczarskiego, Gorkiego, Andriejewa, Gorodeckiego, Drizena, Batuszkowa, Gornfelda, Meyerholda, Bunina.

Zieliński największe nadzieje na ucieleśnienie idei „słowiańskiego odrodzenia” wiązał z Wiaczesławem Iwanowem, o czym pisał po latach z pozycji koryfeusza kultury polskiej:

A zbliżył nas wspólny ideał „odrodzenia słowiańskiego”; termin utworzyłem ja, ale do czynu sprowadzaliśmy go obaj, każdy według zasięgu swych zdolności. Ponieważ zaś ten ideał powinien mieć decydujący wpływ na dalszy rozwój wszechsłowiańskiej, a więc i polskiej kultury, która tylko pod tym znakiem może osiągnąć swego zenitu i stać się równouprawniona w rodzinie narodów europejskich [...]⁸.

Serdeczne więzy przyjaźni łączyły Tadeusza Zielińskiego z Innokientjem Annińskim, co będzie miało związek z jego pracą nad tragediopisarstwem Eurypidesa. Znana moskiewska oficyna wydawnicza braci Michaiła i Siergieja Sabasznikowych mniej więcej w połowie drugiej dekady XX wieku podjęła wielkie dzieło monumentalnej edycji *Pamiętniki mirowej literatury. Antyczny pisateli* [*Arcydziała literatury powszechnej. Pisarze antyczni*]⁹. Zieliński wydał tragedie Sofoklesa oraz zachowane fragmenty w swoich przekładach opatrzone obszernymi wstępami i naukowym komentarzem¹⁰. Dramaty Eurypidesa weszły do serii w przekładzie Innokientja Annińskiego¹¹. Wpływ profesora Zielińskiego sam

⁸ T. Zieliński, *Poeta odrodzenia słowiańskiego Więcyśław Iwanow*, „Pion” 1933, nr 12.

⁹ Tadeusz Zieliński tak wspomina to wydarzenie: „Jeszcze przed wojną zwróciła się do mnie pewna moskiewska firma o idealistycznych zapędach, mianowicie M. i S. Sabasznikow, z prośbą o wsparcie ich projektu dostarczenia rosyjskiej publiczności arcydzieł literatury obcej w artystycznych przekładach. Było to bardzo kuszące, ponieważ również szata graficzna zapowiadała się wyśmienicie” (T. Zieliński, *Autobiografia*, s. 178).

¹⁰ Sofokł, *Dramy*, pieriewod so wwiedienijami i wstupitel'nym oczierkom F.F. Zielinskogo, *Pamiętniki mirowej literatury. Antyczny pisateli*, t. 1, Moskwa 1913; *Dramy*, pieriewod so wwiedienijami i wstupitel'nym oczierkom F.F. Zielinskogo, *Pamiętniki mirowej literatury. Antyczny pisateli*, t. 2, Moskwa 1915; Sofokł, *Dramy*, pieriewod so wwiedienijami i wstupitel'nym oczierkom F.F. Zielinskogo, *Pamiętniki mirowej literatury. Antyczny pisateli*, t. 3, Moskwa 1914. Godzi się wspomnieć polskie wydanie wstępów jako jednej publikacji: T. Zieliński, *Sofokles i jego twórczość tragiczna*, tłum. Koła Klasyków UW, Kraków 1928.

¹¹ [Jewripid], *Tieatr Jewripida*. (Dramy), pieriewod so wwiedienijami i posliesłowijem I.F. Annienskogo, pod riedakcyjej i s kommentarijem F.F. Zielinskogo. *Pamiętniki mirowej literatury. Antyczny pisateli*, t. 1, Moskwa 1916.

tłumacz potwierdził *expressis verbis* w grzecznościowej formule wstępnej. Ale za nią kryła się piękna ludzka i artystyczna przyjaźń. Przedwczesna tragiczna śmierć Annienskigo długo jeszcze napełniała Zielińskiego poczuciem bolesnej straty, czego wyraz odnajdujemy w poruszającym eseju zatytułowanym *Innokientij Tieodorowicz Annienskij kak filolog – klassik*¹².

Twórcza scheda po Annienskim przypadła jednemu z braci Sabasznikowych, który ujrzał profesora Zielińskiego w roli tego, który udostępni ją rosyjskiej publiczności. W relacji uczonego znalazły się bardzo ważne – godne przywołania w tym miejscu – uwagi na temat jego wkładu w publikację spuścizny Annienskigo:

I ledwie – był to chyba pierwszy rok wojny – uporałem się z tym ogromnym zadaniem [edycja tragedii Sofoklesa – przyp. G.G.Sz.], pojawiło się nowe: Sabasznikow nabył przekład Eurypidesa w wykonaniu mojego zmarłego tymczasem przyjaciela, poety Innokientija Annienskigo, i poprosił, abym wziął na siebie redakcję tekstu. Nie było to takie proste. Jeśli przekład miał się ukazać na moją odpowiedzialność, to niezbędna była gruntowna przeróbka, a więc ponowne przetłumaczenie około jednej trzeciej całego tekstu – obejmującego 19 tragedii. Poza tym należało napisać na nowo kilka wstępów, do tego komentarz i wszystkie fragmenty; one same wypełniały cały tom. Wszystko obliczone było na sześć tomów, z czego ukazały się trzy. Następne trzy, które wyjeżdżając z Rosji zostawiłem gotowe do druku, chyba stopniowo się ukazą¹³.

Zieliński, jak sam wyznaje w *Priedistowiju riedaktora*¹⁴ do I tomu, nie umiał odmówić ze względu na miłość ku zmarłemu, z uwagi na ich wspólne dzieło – miał tu na myśli wcielanie w artystyczne kształty idei „słowiańskiego odrodzenia” antyku, wreszcie ujęło go serdeczne nastawienie Sabasznikowych do Annienskigo i jego twórczości. Przekłady przyjaciela uznał w tym samym tekście za znaczący wkład w ideę słowiańską, którą propagował.

Podjął się żmudnej pracy redakcyjnej, której zasady wyluszcza szczegółowo we wspomnianych uwagach wstępnych. Nie będziemy się tu zajmować ingerencjami – szczególnie natury filologicznej – w sam tekst główny dramatów¹⁵. Co dla nas

¹² T. Zieliński, *Innokientij Tieodorowicz Annienskij kak filolog – klassik*, „Apołłon” 1910, nr 4, s. 1-9.

¹³ T. Zieliński, *Autobiografia*, s. 178-179.

¹⁴ T. Zieliński, *Priedistowije riedaktora*, [w:] *Tieatr Jewripida*. (Dramy).

¹⁵ Ciekawy jest przedstawiony w *Priedistowiju* zamysł kompozycyjny całego wydania, wedle którego zawartość poszczególnych tomów przedstawia się Zielińskiemu następująco: tom I: *Alkestis, Andromacha, Bachantki, Hekuba*; tom II: *Ifigenia w Aulidzie, Ifigenia w kraju Taurów, Ion, Cyklop*; tom III: *Heraklidzi, Herakles, Helena, Hippolit*; t. IV: *Medea, Orestes, Błagalnice, Rezos*; tom V: *Trojanki, Fenicjanki, Elektra*, oryginalne *Posłowania* Annienskigo: *Tragedia antyczna, Eurypides i jego czasy*; wreszcie tom VI przetłumaczony

tu istotniejsze, to fakt, iż Zieliński jest autorem artykułów wstępnych pomieszczanych przed każdą z tragedii, interesuje nas także jego *credo* jako redaktora planowanych sześciu tomów. Jest ono bowiem istotne także z racji zaproponowanego w tym opracowaniu kierunku analizy teatralnej wizji. Brzmi następująco: „[...] moje dodatki [...] mają na względzie rozwinięcie i nie uronienie niczego z myśli autora”¹⁶. Zawarta w nim dyrektywa postępowania – o czym przekonuje drobiazgową analizą tekstów, w tym analiza porównawcza przekładów *Bachantek* obu tłumaczy – dotyczy w równej mierze tekstu dramatycznego, komentarzy doń, jak i – o czym mam nadzieję wkrótce się przekonamy – zamysłu *reżyserskiego* Zielińskiego. Zaznaczmy bowiem, że nie może być dziełem przypadku to, iż w przeciwieństwie do edycji Sofoklejskiej, gdzie formuła tytułowa brzmi *Dramaty*, wydanie tragedii Eurypidesa nosi tytuł *Teatr Eurypidesa (Dramaty)*. Z tego też między innymi względu nie sposób wprost nie przytoczyć w tym miejscu końcowego oświadczenia Tadeusza Zielińskiego:

Taka była moja praca redaktorska nad „Teatrem Eurypidesa”. Dwa drogie cienie unosiły się nade mną w czasie jej spełniania – cień autora i cień tłumacza. Nie zawsze ich potrzeby były ze sobą zgodne; *w tych razach postępowałem tak, jakbym sam sobie życzył, żeby – w dni prawdopodobnie nie tak już odległe – uczyniono z własną moją spuścizną [wyróżnienie moje – G.G.Sz.]*¹⁷.

Szczegółową analizę zacząć przyjdzie od stwierdzenia, że wizja sceniczna *Bachantek* w tłumaczeniu Annińskiego¹⁸ jest w zasadzie – przynajmniej gdy rzecz dotyczy didaskaliów – własnością Zielińskiego. Uczony dodał mianowicie do przekładu przyjaciela w większości uwagi sceniczne, które wcześniej pomieścił we własnym, dużo przecież wcześniejszym tłumaczeniu, niektóre z nich poddał

przez Zielińskiego w całości zawiera *Fragmentsy*, który – jak się wydawało – zaginął, jak ustaliła dr Hanna Geremek, choć niedrukowany, ocalał i wraz z całym archiwum wydawnictwa Sabasznikowych znajduje się w Moskwie (zob. T. Zieliński, *Autobiografia*, s. 179, przyp. 18). Do tego czasu wydawało się, że z edycji dzieł Eurypidesa w tłumaczeniu Annińskiego posiadamy omawiany w opracowaniu tom I. Wydawnictwo Jubileuszowe zatytułowane *Tadeusz Zieliński (1859-1944). W 150. rocznicę urodzin*, pod red. E. Olechowskiej, Instytut Badań Interdyscyplinarnych „Artes Liberales” UW, Komitet Nauk o Kulturze Antycznej PAN, Warszawa 2011, s. 122, przyp. 33, przywołuje dwa kolejne tomy tej edycji: Еврипид, *Трагедии* (Драмы), перевод со введениями и послесловием И.Ф.Анненского, под редакцией и с комментарием Ф.Ф.Зелинского, т. 2-3, Пг. 1921. T. Zielinskij, *Innokentij Tiedorowicz Annienskijskij kak filolog – klassik*.

¹⁶ T. Zielinskij, *Priedistowije riedaktora*, [w:] *Tieatr Jewripida*. (Dramy), s. X (tłumaczenia z języka rosyjskiego w niniejszym opracowaniu autorstwa G. Golik-Szarawarskiej).

¹⁷ W *Priedistowiju riedaktora* (s. VII) T. Zieliński przypomniał, że Anniński po raz pierwszy wydał *Bachantki* w roku 1894, ale przekład spotkał się z ostrą krytyką profesora Piotra W. Nikitina. Zieliński według cytowanej relacji wystąpił wtedy jako rozjemca w sporze obu filologów.

obróbce stylistycznej. Z tego też względu tekst różni się znacząco od pozostałych tragedii wchodzących w skład tomu I. Projekt teatralny *Alkestis*, *Andromachy* i *Hekuby* zdaje się w większym stopniu respektować stylistykę przekładów Annienskiego. Jeśli nawet Zieliński dopisuje do wymienionych tragedii didaskalia, to stara się uwzględnić styl tłumacza. Przy porównaniu wizja Zielińskiego zdaje się rozbuchana, soczysta, atakująca zmysły, podczas gdy projekt bliższy stylistyce Annienskiego w zakresie przestrzeni urzeka ascezą na zasadzie respektu dla antycznego pierwowzoru, by na odmianę w kwestii kostiumów i rekwizytów zdumiewać malowniczością. W *Bachantkach* – pewnie z racji genezy dionizyjskiego kultu – wywiedziona jakby z kręgu Lwa S. Baksta i późniejszych Baletów Rosyjskich Sergiusza Diagilewa. Zasadnicza różnica widoczna jest w prawie zupełnym braku uwag u Annienskiego dotyczących muzyki. Ale może to być mylące z tej racji, że Zieliński doceniał muzyczność frazy poetyckiej Annienskiego, nazywając go w tym względzie wirtuozem i zrezygnował z didaskaliów.

Pełne podobieństwo rysuje się natomiast w pogłębianiu psychologii postaci na drodze szczegółowego, drobiazgowego nawet dookreślenia ich reakcji w didaskaliach. Z tym jednak zastrzeżeniem, że protagoniści u Annienskiego pozbawieni są zupełnie owej Wągnerowskiej *Mannentreue*, wyrazistej u bohaterów kreowanych w teatrze Zielińskiego. Oglądając tych pierwszych, nie możemy pozbyć się wrażenia, że w samej rzeczy powstawali w atmosferze gabinetu filologa-poety, której wspomnienie uchronił dla nas Zieliński w słowach: „[...] jego pismienny stoł pokrojetsia jego ulubimymi białymi cwiatami, i on budiet czerpat’ dwojnoje wdochnowienije ot aromata tubieroz i aromata jewripidowej poezii...”¹⁹.

Zasadny zdaje się namysł, czy przypadkiem zaproponowana stylistyka nie była bliższa w koncepcji postaci samemu Eurypidesowi, temu – jak przywykło się sądzić – poecie ateńskiej sceny, najbardziej romantycznemu wśród starożytnych tragediopisarzy czy – jak twierdził Zieliński – temu modernście wśród greckich poetów dramatycznych. Znaczenie zasadnicze miał na pewno charakter tłumaczenia pióra Annienskiego, które jest przekładem poetyckim w stylistyce symbolizmu. Sam Zieliński lepiej chyba czuł bohaterów Sofoklesa, którzy przy całej oryginalności ich kreacji, zdają się – jak sam stwierdził – niejako zawieszeni pomiędzy postaciami Ajschylosa i Eurypidesa, a przez to zbliżeni do protagonistów Wągnerowskich. Tak czy inaczej postaci w przekładach tragedii Eurypidesa, w tym będącym własnością Zielińskiego tłumaczeniu *Bachantek*, różnią się znacząco od kreacji protagonistów w jego przekładach Sofoklesa. Ale odwołajmy się do przykładów, oto Dionizos w *Bachantkach* będących współwłasnością Annienskiego i Zielińskiego:

¹⁹ T. Zielinskij, *Innokientij Teodorowicz Annienskij kak filolog-klassik*, s. 6.

Z lewej wchodzi na scenę Dionizos jako czciiciel Bakchusa: na wierzchu długiego do samych pięt pstrokatego chitonu narzuta koloru szafranowego, którą ściąga pstrokaty pas: na narzucie zwieszająca się z ramion nebrzydą – skóra łani: na głowie spod miękkiej mitry i bluszczowego wieńca spływają na ramiona delikatne, świetlisto-złociste włosy w pysznych lokach. Włosy zakrywają mu uszy i część policzków. Ma wygląd zniewieściałego młodzieńca z twarzą podobną do dziewczyny. Jego policzki są blade z głębokim rumieńcem, oczy o powłóczystym spojrzeniu; w prawej ręce ma tyrs – kij na wzrost człowieka, owinięty bluszczem²⁰.

Dionizos w *Bachantkach* tłumaczonych wcześniej przez samego Zielińskiego jest jeszcze inny zgoła:

Koło gruzów teremu stoi Dionizos. Jawi się jako młodzieniec z rumianym licem i marzycielskimi oczami, odziany w długi płaszcz wschodniego kroju. Jego pyszne rozpuszczone kędziory zdobi mitra. Oprócz płaszcza jako rodzaj narzuty nosi nebrzydę, plamiastą skórę tarantowatej maści jelenia²¹.

Daje się obserwować twórcze dążenie do kreacji w duchu tragedii Eurypidesa tłumaczonej przez poetę symbolistę. Ale nawet jeśli Zieliński mówi w didaskaliach o natchnionym przez bogów Terezjaszu, o pełnym religijnej gorliwości Kadmosie czy pouczonym przez nich Penteusie, to jest to *daimonia kinesis* tego samego rodzaju co w świecie Wagnera. Natchnienie, do jakiego zdolni są herosi, nie ludzie śmiertelni. Ożywieni nim bohaterowie nie mają w sobie nic z prawdy i natury przeżyć zwykłych ludzi, ich odczucia nie są z tego świata. Wieje od tego chłodem kryształu, brak w tym ciepłego, jasnego blasku cichej radości, jaki ożywia oblicza ludzi, którzy doznali objawienia boskiej prawdy. Metamorfozy pod wpływem religijnej ekstazy dozna wprawdzie Penteus, ale dany na początku opis postaci nie pozostawia wątpliwości co do estetycznej proveniencji kreacji:

Z prawej strony szybko zbliża się Penteus (młodzieniec lat osiemnastu o pięknym lecz bladym obliczu, noszącym znamiona pracy rozumu i ascezy) w podróżnym stroju z kopią w ręku w otoczeniu straży przybocznej²².

Przyjdzie dalej zauważyć, iż tłumaczenia Annińskiego bliższe się zdają w kwestii psychologii i indywidualizacji postaci technice Eurypidesa. Wyraźnie nacisk położony jest na tę kwestię. Drobny przykład, w *Bachantkach* Zielińskiego brak

²⁰ *Wakchanki*, [w:] *Teatr Jewripida, Prolog*, s. 219.

²¹ *Wakchanki*. Tragedija Jewripida, *Prolog*, s. 1.

²² Tamże, akt I, sc. 2, s. 7.

uwag scenicznych dotyczących wyglądu Pastucha, a u Annińskiego jego postać rysuje się mocno i sugestywnie:

A oto i kitajroński pastuch. Na wierzchu krótkiego chitonu ma burkę, na głowie czapkę. Włosy białe, gładkie, czoło w zmarszczkach, rysy grube i tłusty nos, broda przetykana siwizną²³.

Wiele uwagi poświęcono projektowaniu sytuacji scenicznych. W grze z partnerem widać dbałość o najdrobniejsze szczegóły zachowań. Oto chociażby scena z *Bachantek*, w której słudzy Penteusu wprowadzają związanego Dionizosa i kiedy odbywa się istotny z punktu widzenia motywacji i konfliktu dramatycznego dialog w obecności chóru. Na przestrzeni 59 wersów didaskalia mówią o następujących reakcjach Penteusu: „w uniesieniu”; „wybuchając”; „z pozorną obojętnością”; „starając się ukryć niezadowolenie”; „niecierpliwie”; „starając się opanować”; „ze złowieszczym chichotem”; „gniewnie”; „nie słuchając”; „z uśmieszkiem”; „napastliwie”; „wyzywająco”. W tym samym fragmencie bóg najczęściej milczy oraz działa: „poważnym głosem”; „badawczo spoglądając na Penteusu”; „uroczyście”; „z naciskiem”; „z jeszcze silniejszym naciskiem”; „patrzając uporczywie na Penteusu”; „do zaniepokojonego chóru delikatnie”; „do Penteusu surowo”. Nie trzeba dodawać, że charakter partytury słowno-mimiczno-gestywicznej wykluczał użycie masek.

Takie podejście do zagadnienia umacnia nas w przekonaniu o wadze zjawiska w omawianym okresie dziejów teatru i o podobieństwach w zakresie psychologizacji dramatu u Wagnera, Zielińskiego i Annińskiego. Przyjdzie jednocześnie zauważyć, że wbrew pozornej obfitości studiów traktujących o postaciach Wagnerowskich nie pogłębiono zagadnienia psychologizacji w należyтым stopniu. Nas ciekawi to, że neoromantyk Wagner pójdzie konsekwentnie tropem Eurypidesa i – jak słusznie zauważył Karol Stromenger²⁴ – jego twórczość zdominuje dążenie do „naturalizmu prawdy uczuć”. Poza tym jako wielbiciel Szekspira uzna w praktyce wagę fatalizmu psychologicznego w motywowaniu działań postaci. A wreszcie nie wolno zapominać, że tworzy on w atmosferze wieku XIX, wieku historii i psychologii. Co za tym idzie, również w okresie rozwoju metod psychofizjologii, który to rozwój na pewno nie pozostawał bez wpływu na jego dramaturgię.

By rzecz tę uświadomić w pełni, wystarczyłoby pokusić się o drobiazgową analizę którejkolwiek ze stworzonych przezeń postaci. Doskonałym przykładem mógłby być cienką kreską prowadzony, jakże zróżnicowany rysunek psychologiczny króla Markego z dramatu *Tristan i Izolda*. Choć właściwie każda z postaci Wagnerowskich stanowi wdzięczny materiał do tak ukierunkowanych studiów.

²³ *Wakchanki*, [w:] *Teatr Jewripida*, akt III, sc. 4, s. 250.

²⁴ K. Stromenger, *Teatr Wagnera*, Lwów [b.r.].

W przypadku Wagnera wyraźne jest dążenie do oddania psychologicznej prawdy uczuć, które zdaje się w jakiejś mierze korespondować ze starożytną normą, wedle której postać tragiczna reprezentuje pewien określony sposób myślenia – *dianoia*. By go uchwycić, nie wystarczy jednak ograniczyć się do charakterystyki postaci. Podążać należałoby tropem współczesnej badaczki zagadnienia Ireny Sławińskiej²⁵ i odkryć *modus egzystencji* postaci, czyli doczytać się filozoficznej koncepcji, która legła u podstaw ich kreacji. I tu pomocne okazały się doskonałe studia poprzedników, których przedmiotem było uświadomienie, że w twórczości Wagnera mamy dwa wielkie źródła inspiracji. Przede wszystkim jednak to pesymistyczną filozofią Schopenhauera – wedle określenia Zielińskiego – Wagner „uduchawia dawne podania”.

Wiele napisano o echach tej filozofii w działaniach Tristana, Izoldy, a nawet Hansa Sachsa ze *Śpiewaków norymberskich*. Czy jednak nie najbardziej tragiczną w duchu Schopenhauerowskim zdaje nam się postać Wotana w *Pierścieniu Nibelunga*? Szczególnie w obliczu zmierzchu bogów – *Götterdämmerung*? Bo co oznacza niedola bogów – owa *Götternot*? Nic innego, jak to, że nawet bogowie nie są w stanie uniknąć cierpienia. Może warto w tej optyce spojrzeć na Dionizosa, jakim widzimy go *Bachantkach* przetłumaczonych przez Zielińskiego, broniącego czci swej matki Semele, w łączności z niezgodą na jaskrawą bezbożność, stawiającą zapory szerzeniu się jego kultu. Przyjęcie tego kierunku interpretacji odbywać się winno w podwójnej optyce: wymowy tekstu dramatycznego (tekstu głównego i didaskaliów) oraz w perspektywie wyśmienitej, niezwykle subtelnej egzegezy zjawiska oddziaływania ekstazy religijnej na duszę ludzką, którą zawiera wstęp pióra Zielińskiego do tłumaczenia Annińskiego zatytułowany: *Dioniz w religii i poezji*²⁶.

Ten rodzaj analizy – która jednak wymagałaby odrębnego studium, ukierunkować by należało na przesledzenie dramaturgii zjawiska „*dynamis* bogobojności”, co stanowi w moim odczuciu zawartość tragedii Eurypidesa i oddane zostało zarówno w przekładzie, jak i reżyserii *Bachantek* sygnowanych przez Tadeusza Zielińskiego, a poświęcone w przywołanym przed chwilą tekście. W tym opracowaniu poprzestańmy na uwagach ogólnych.

Bachantki jako jedyna tłumaczona przez Zielińskiego tragedia Eurypidesa jawią się utworem mówiącym o najgłębszej istocie tajemnicy świata. W jego przekładzie dotykamy nieledwie natury w jej boskim aspekcie. U Eurypidesa siły na-

²⁵ I. Sławińska, *Odczytywanie dramatu*, Warszawa 1988.

²⁶ Wcześniej publikowany jako F.F. Zielinskij, *Dioniz w religii i poezji*, „Russkaja Mysl” 1915, nr 2, s. 1-21. Następnie jako wstęp do *Bachantek* w przekładzie Annińskiego w: *Wakchanki*, [w:] *Teatr Jewripida*, s. 189-216. Wreszcie po polsku: T. Zieliński, *Dionizos w religii i poezji*, „Przegląd Współczesny” 1923, t. 4, s. 260-280.

tury, których symbolem dla starożytnych Greków był Dionizos, objawiają boską sankcję przez odwołania do atrybutów kobiecości. Zadanie tłumacza polega na uchwyceniu zmysłowej aury otaczającej tajemnicę intymności kobiety. Kwintesencja tej problematyki zawiera się w tragedii w dramatycznym zderzeniu czystości i zmysłowości, zmierzającym ku ich zjednoczeniu w akcie stwórczym. Zielińskiemu udaje się zaznaczyć kontrast i jedność pomiędzy tymi biegunami natury, a równocześnie sprawić, że uwiarygodniony zostaje boski charakter tajemnicy sił wegetatywnych. Osiąga cel, posługując się słownictwem z zakresu wiary i religii. Jerzy Łanowski w traktującym o bachantkach fragmencie mowy Terezjasza powoła się na ich skromność. Natomiast Zieliński użyje słowa „cełomudrije”, którego bogaty zakres przynosi treści, takie jak: dziewictwo, cnota, czystość, niewinność. Polski tłumacz powie dalej: „Nawet w szale Bakcha / Prawdziwie skromna uniknie zepsucia”²⁷. Zieliński w tym samym miejscu spróbuje oddać naturę bachanalii, przywołując słowo „tainstwa”, które ma ścisłą konotację religijną i odnosi się wprawdzie do obrzędów, ale w ich istotowym aspekcie, to jest jako sakramentu. Poza tym, przywołując mocne określenie „sowratit”, oznaczające uwiedzenie i deprawację, zaznaczy potęgę zmysłowego pożądania, a równocześnie otworzy metafizyczną perspektywę aktu prokreacji, ukazując, że oparcie się sile żywiołu stanowi o mądrości natury i cnotcie niewieściej:

Tiriesij: Konieczno, nie Dioniz zastawit żenszczynie sobliudat' cełomudrije; eto dzieło prirody: i wot tiebie dokazatielstwo: żenszczyna cełomudriennaja i w bakchiczeskich tainstwach nie dast siebia sowratit²⁸.

Innym sposobem zaznaczenia wagi poruszanej przez greckiego tragika kwestii będzie podwojenie określenia i tym samym wzmocnienie tego przynależnego niewieście atrybutu. Zabieg ten pojawi się w ważnym dla wymowy dzieła miejscu, w mowie Posłańca. W opisie uśpionych bachantek odwoła się Zieliński do określeń „skromno i priliczo”, czyli skromnie i przyzwoicie. Poza tym Posłaniec, nawet zarzucając królowi oszczerstwo w stosunku do czcicielek Dionizosa, odwoła się do aulosu, instrumentu o konotacjach kultowych. Skojarzenie tych treści z następującymi zaraz potem obrazami przebudzenia orszaku doprowadzi do wzmocnienia omawianej przez nas zasadniczej kwestii ideowo-religijnej. Tłumaczenie kolejnego fragmentu pulsuje zmysłowością, jakiej daremnie szukać w innych przekładach. Zieliński sprawia, że jesteśmy świadkami przebudzenia kobiecości w całej jej nie-

²⁷ Eurypides, *Bachantki*, [w:] Eurypides, *Tragedie*, przeł. i oprac. J. Łanowski, Warszawa 1980, w. 317-318.

²⁸ Tejresjas: „Oczywiście, to nie Dioniz nakaże kobiecie strzec swej czystości; to dzieło natury, i między świadectwo: cnotliwa niewiasta i w obrzędach Bakcha nie da się zdeprawować” (*Wakchanki*. Tragedija Jewripida, akt II, sc. 2, s. 10).

odgadnionej naturze. Objawione zostają słodycz, jak i drapieżność instynktu. Ukazana zostaje moc uwodzicielska z przypisaną jej nieuniknionością oddziaływania. Retardacja wyraźna w przekładzie fragmentu dotyczącego otoczonego nimbem świętości procesu uwalniania się eliksirów zmysłowej miłości, symbolizowanych przez wodę, wino, mleko i miód, służy uświadomieniu poprzez sensualny odbiór wagi i potęgi fenomenu:

I wot odna, wziaw' tyrs, uduariła nim o o skału – iz skały totcz'as bryznęła miagkaja struja wody; drugaja brosiła tyrs na ziemiłu – jej bog posłał klucz wina; komu była ochota napit'sia bielągo napitka, tiem stoilo koncami palcew razgriesti ziemiłu, cztoeby najti potoki mołoka; a c pluszcziewych listiew tyrsow socził'sa sładkij mied²⁹.

Dążąc w swym przekładzie do wiernego względu zamiaru Eurypidesa odślonięcia rąbka nieprzeniknionej dla śmiertelników tajemnicy życia, Zieliński wiele uwagi poświęca wizerunkowi samego Dionizosa. Na tej drodze wzmacnia zmysłową aurę otaczającą boga. Maluje postać, podkreślając jego cielesną urodę. Silnie kontrastuje jego męską stanowczość i zniewieścienie wyraźne jedynie w powierzchowności. Wszystko to zmierza ku oddaniu boskości pierwiastka męskiego, którego jest on nosicielem.

W przekładzie pojawia się akcent obcy oryginałowi i jako taki nieobecny również w polskim przekładzie tragedii. Tajemne obrzędy, których naturę odśloniła tragedia Eurypidesa, zostają z woli tłumacza zapisane – co godne podkreślenia – w „duszy” ludzkiej. To dla nas dowód na chrystianizację antycznych treści.

W swym przekładzie zdaje się Zieliński nawiązywać do tęsknoty greckiego tragika ku religii oświeconej, co uświadomił Łanowski:

Poddawał sceptycznemu nieraz oglądowi obrzędy, wróżby i kultowe zakazy, szukał religii uszlachetnionej, w której bóstwa byłyby potęgami moralnymi, a nie tylko istotami większymi i silniejszymi od ludzi, ale równie jak oni niesprawiedliwymi i ułomnymi moralnie³⁰.

²⁹ *Wakchanki*. Tragedija Jewripida, akt III, sc. 4, s. 23. W tłumaczeniu: „I oto jedna, wzięwszy tyrs, uderzyła nim o skałę – ze skały w ten czas bryznęła miękka fala wody; druga rzuciła tyrs na ziemię – jej posłał bóg krynicę wina; kto odczuł napoju białego pragnienie, temu starczyło końcami palców rozgarnąć ziemię i odkrył potoki mleka, a z tyrsów liści bluszczowych miód słodki się sączył”. Dla porównania: „Któraś tyrs chwyciła,/ Uderza w skałę, skąd tryska prąd wody./ Druga zaś tyrsem pogrzebała w ziemi/ I wtedy źródło wina bóg otworzył./ Te, co białego pragnęły napoju,/końcami palców rozdrapały ziemię/ I miały mnóstwo mleka. A zaś z tyrsów/ Bluszczowych płyną słodkie strużki miodu” (Eurypides, *Bachantki*, [w:] Eurypides, *Tragedie*, w. 704-711).

³⁰ J. Łanowski, *Słowo wstępne*, [w:] Eurypides, *Bachantki*, s. 408.

Łatwo zrozumieć można na tym tle przyczynę, dla której Zieliński przełożył tę właśnie tragedię Eurypidesa i postawił ją w jednym rzędzie z tłumaczonymi tragediami Sofoklesa, uznawszy taką konfigurację za ważną dla dzieła „słowiańskiego odrodzenia” antyku. Po pierwsze, ten utwór pozwolił mu postawić zagadnienie podstawowe w każdym systemie religijnym, tajemnicę życia. Utwór greckiego tragika poddawał się zabiegowi chrystianizacji także z racji wprowadzenia doń elementów świadczących o ewolucji greckiej myśli religijnej, polegającej na wprowadzaniu filozofii do dyskursu religijnego.

Wreszcie ta tragedia Eurypidesa ma charakter szczególny z uwagi na zasadniczą komponentę tak ideowej, jak formalnej struktury tragedii, jaką jest „*dynamis bogobojności*”. To właśnie stanowi jej wyznacznik uniwersalny i problem zawsze obecny w duszy człowieka. Antyczna szata skrywała to, co dla Zielińskiego, religioznawcy i człowieka wierzącego, miało znaczenie zasadnicze: odkrycie natury relacji boga i człowieka. Kwestia fundamentalna, która kazała stawiać *Bachantki* obok każdej z tragedii Sofoklesa, które uznał Zieliński za podstawę kształtowania się wiary chrześcijańskiej na podłożu wiary i moralności starożytnych.

Profesor Łanowski podsuwa w tym miejscu ważną sugestię. Dla niego tragedia Eurypidesa jest dramatem o walce człowieka z bogiem. To bardzo w duchu antycznym, ale czy takie ujęcie ogarnia całość problemu, jaki stawia przed nami Eurypides. Tłumaczenie Zielińskiego wiedzie naszą myśl i uczucie ku przekonaniu, że mamy do czynienia z tragedią o sile bogobojności. Kwintesencją odczuć Zielińskiego jest jego tłumaczenie Stasimonu III:

Strofa

Sądzone nam, koniec końców, kroczyć lekko w nabożnych wieczornych³¹ korowodach, swawoląc w bachicznym weselu, zarzucając głowę na wiatr wilgotny nocą? Tak igra łania, ciesząc się zielenią łąk, gdy umknęła okrutnej obławie, ominęła szczwaczy, przeskoczyła chytrze zastawione sidła. I oto, gdy łowca gromi naganiaczy, przynaglając ich pęd, ona omdlewając w strzelistym swym biegu, mknie w dół rzeki, ciesząc się bezludziem i zielenią leśnej gęstwiny.

W czymże tkwi mądrość, czym najpiękniejszy dar dany człowiekowi przez bogów, jeśli nie tym, aby zwycięską prawicą ugiąć szyję wrogów? A co najpiękniejsze, to i na wieki miłe.

Antystrofa

Zwolna objawia się moc bogów, lecz można jej zaufać; dosięgnie śmiertelnych, hołdujących nierozwadze i w zgodzie z bezrozumnym marzeniem odmawiającym bogom czci. Długo w chytrej zasadzce oczekują bogowie na niegodziwca, by potem go schwytać. I mają rację: nie należy w swych sądach i zamiarach wynosić się ponad wiarę; nie trzeba zbytniego wysiłku myśli, by się utwierdzić w sile

³¹ Wsienoszcznaja – cerkiewne nabożeństwo wieczorne.

tego, co nazywamy boskością, by uznać za wieczne i przyrodzone te prawdy, które przez tak długi czas były przedmiotem wiary.

W czymże tkwi mądrość, czym najpiękniejszy dar dany człowiekowi przez bogów, jeśli nie tym, aby zwycięską prawicą ugiąć szyję wrogów? A co najpiękniejsze, to i na wieki miłe.

Epoda

Szczęśliwy żeglarz, któren umknąwszy burzy dosięgnie przystani; błogosławiony ten, kto uśmierzył trwogę w swej duszy. Niemaż w czym innym trwałego szczęścia: i w bogactwie, i we władzy drugi wyprzedzić cię zdolny. Prawda, są i inne nadzieje, krążące w nieprzebranej liczbie pośród niezliczonej rzeszy śmiertelnych; ale ostatecznie tylko jedno z nich dosięgnąć zezwoli bogactwa, inne nie spełnią pokładanej ufności. Nie! Tego zwę szczęśliwym, czyje życie opływa w dary, których trwałością jedno mgnienie³².

Tragediopisarstwo Eurypidesa w większym jeszcze stopniu niż twórczość Sofoklesa pozwalało Zielińskiemu jako tłumaczowi rozbudować uwagi sceniczne dotyczące psychologii postaci i układu sytuacji scenicznych³³. Jego przekład *Bachantek* stanowi swoisty majstersztyk w omawianym zakresie. Kwestia jest do tego stopnia zajmująca, że każe nam zastanawiać się, w jakim stopniu Zieliński, tłumacząc Eurypidesa, równocześnie z inspiracją Wagnerowską ulega wzorom dramaturgii Henrika Ibsena w jej naturalistyczno-symbolistycznej formie. Przypomnijmy, że w innych niż *Bachantki* tragediach Eurypidesa analizował kreację protagonistów celem ukazania zależności od starożytnych w kreowaniu przeznaczenia immanentnego, działającego w świecie Ibsenowskiej tragedii i właśnie dla niej charakterystycznego, co rozwijałam w innym miejscu³⁴.

³² *Wakchanki*. Tragedija Jewripida, akt III, *Stasimon* 3, s. 31-32.

³³ Omówienie osiągnięć T. Zielińskiego w tym zakresie domaga się odniesienia do najnowszego stanu badań, co jednak stanowi temat do osobnego obszerniejszego omówienia. Ustalenie stanu badań nad psychologią postaci w tragediach Eurypidesa uwzględnić winno wyniki badań przedstawione w: R. Turasiewicz, *Opętanie Pentusa: „Bachantki” Eurypidesa*, „Eos” 1995, z. 83, s. 217-226; tenże, *Między pobożnością a bezbożnością. Studium religii w dramacie Eurypidesa*, „Prace Komisji Filologii Klasycznej” 1995, nr 23, s. 23-62; H.D.F. Kitto, *Tragedia grecka. Studium literackie*, przeł. J. Margański, Bydgoszcz 1997, r. XIII (*Ostatnie sztuki Eurypidesa i Sofoklesa*); J. Czerwińska, *Człowiek Eurypidesa. Wobec zagrożenia życia, namiętnej miłości i ekstazy religijnej*, Łódź 1999; J. Lewandowski, „Bachantki” Eurypidesa. *Dramat religijny*, Łódź 2006; R.R. Chodkowski, *Wstęp*, [w:] Eurypides, *Medea*, przeł., wstępem i przypisami opatrzył R.R. Chodkowski, Lublin 2010 [tu: odwołanie do T. Zielińskiego *Tragodumenon libri tres* i o wykorzystaniu wyników przez Denysa L. Page’a w 1964 roku].

³⁴ G. Golik-Szarawska, *Immanent Destiny in the Tragedies of Henrik Ibsen. The Ibsenian Inspiration in the Works of Professor Tadeusz Zieliński*, [w:] *The Living Ibsen*. Proceedings – The 11th International Ibsen Conference, 21-27 August 2006, ed. by F. Helland, K.S. Mollerin, J. Nygaard, A. Saether. Centre for Ibsen Studies, University of Oslo 2006, s. 285-291.

Zasadność hipotezy na temat rodowodu koncepcji protagonistów w przekładach Zielińskiego, wywiedzionego z dziewiętnastowiecznego wzorca tragedii, będącego rodzajem amalgamatu tragedii symbolicznej i tragedii psychologicznej, widoczna jest w świetle poglądów uczonego na zagadnienie postaci u Eurypidesa. Problematykę tę rozwijał w licznych studiach, w tym miejscu wystarczy lakoniczne przywołanie jego poglądów w omawianym zakresie na podstawie *Literatury starożytnej Grecji epoki niepodległości*³⁵. Podkreślał wpływ filozofii sofistów na duchowość Eurypidesa „wiecznie szukającą, niezaspokojoną i rozdwojoną”³⁶, co uczyniło ją szczególnie bliską emocjonalności człowieka współczesnego. W relacji Zielińskiego widzowie epoki powszechnej, w teatrze ateńskim V wieku p.n.e., pozostawali pod przemożnym wpływem mów Eurypidesa, będących efektywnym „wyrazem sofistyki namiętności”³⁷. U odbiorców doby współczesnej zainteresowanie budzi w jego opinii psychologia stworzonych przez greckiego tragika postaci o rysach patologii:

Do surowych charakterów Aischylosa i łagodnych Sofoklesa Eurypides dodał nową serię – charakterów zwicznych, z robakiem w duszy, toczącym jej siły, czy to będzie fatalna namiętność Fedry, czy umęczone sumienie Orestesa, czy wreszcie stłumiona zmysłowość Penteusa, dająca karm jego szaleństwu. Zainteresowanie wszakże psychologiczne, które budzą takie charaktery, nie ulega wątpliwości; dla nas leży w tem główny powab³⁸.

Kolejnym istotnym zagadnieniem jest kompozycja i charakter przestrzeni kreowanej w omawianych przekładach *Bachantek*. W przekładzie Zielińskiego z roku 1985 projekcja przestrzenna wykazuje stylistyczną zawistość od inscenizacji Wagnerowskiej, czego dowodem choćby uwagi wstępne:

Akcja dzieje się na dziedzińcu przed pałacem królewskim w tebańskiej twierdzy. Fasada pałacu jest widoczna pod kątem skośnym z lewej strony sceny; składa się z głównej kolumnady w środku której znajduje się wielka brama wiodąca do pałacu oraz z wysuniętej przybudówki z lewej strony, w której znajduje się przypuszczalnie terem Agae. Odpowiadająca jej przybudówka z prawej strony przedstawia sobą usypisko gruzów, otoczone płotem; kamienie obrosły zielenią, ale przez szczeliny widać szkarłatny płomień tlejących belek, od którego unosi

³⁵ T. Zieliński, S. Srebrny, *Literatura starożytnej Grecji epoki niepodległości*, cz. 1: *Zarys ogólny*, oprac. T. Zieliński, Warszawa 1923.

³⁶ Tamże, s. 118.

³⁷ Tamże, s. 122.

³⁸ Tamże.

się gęsty obłok dymu; to – były terem Semeli. Nad nim otwiera się widok na równinę Ismenu; w dali widnieją groźne zarysy Kitajronu³⁹.

W didaskaliach, którymi opatrzony został opublikowany w 1916 roku przekład Annienskigo, gołym okiem widać różnice koncepcji i wyrazu artystycznego:

Akcja dzieje się w Kadmei, twierdzy tebańskiej. Przed pałacem Kadmosa. Z prawej stos drewnianych odłamków, ogrodzonych i spowitych zielenią winogrodu⁴⁰.

By uniknąć posądzenia o gołosłowność, przywołajmy jeszcze tytułem przykładu didaskalia do innych tragedii w przekładzie Annienskigo z omawianego wydania. Akcja *Andromachy* dzieje się w takiej oto scenerii:

Dekoracja przedstawia fasadę pałacu władców Ftyjskich w stylu doryckim. Przylega do niego świątynia Tetydy. Na jej odkrytym pomoście ołtarz i statua bogini; wiedzie do nich kilka stopni⁴¹.

Dodajmy w tym miejscu, że każdy z utworów zawartych w I tomie *Tieatra Jewripida* poprzedzony został szczegółowymi uwagami natury historycznej, mówiącymi o okolicznościach i dacie wystawienia (prapremiery) w złotym wieku. Dane te sprawiają, iż umacnia się odczucie odbiorcy co do obcowania z rzeczywistością sceniczną, pozostającą w bliskiej relacji z autentykiem, to jest mikrokosmosem sceny tragedii, które wyszły spod pióra Eurypidesa i były wystawiane w teatrze ateńskim w V wieku p.n.e.⁴² Przekonanie to opieramy równocześnie na analizie respektowanych zasad topografii, ponieważ w uwagach scenicznych zamieszczonych przy tłumaczeniach Annienskigo nie jest rzeczą obojętną, z której strony („od strony miasta”, „od strony pola”, „z lewej strony”, „z prawej strony”) pojawiają się określone postaci ani też, które – wielkie czy średnie – drzwi im służą. Szkielet architektoniczny dekoracji pałacowej bliższy jest – bardziej niż w omawianych wcześniej przekładach Sofoklesa pochodzących od Zielińskiego – architekturze sceny ateńskiej, ale widzianej w konwencji hellenistycznej, co było charakterystyczne dla badaczy współczesnych uczonemu. On sam w swych tłumaczeniach tragedii Sofoklesa konwencję sceny hellenistycznej skłonny był łączyć z zasadami sceny kulisowej. Podobnie rzecz się przedstawia w didaskaliach do utworów Eurypidesa, przede wszystkim w *Bachantkach*. W tłumaczonych przez Annienskigo *Alkestis*

³⁹ *Wakchanki*. Tragedija Jewripida, *Prolog*, s. 1.

⁴⁰ *Wakchanki*, [w:] *Tieatr Jewripida*, *Prolog*, s. 219.

⁴¹ *Andromacha*, [w:] *Tieatr Jewripida*, *Prolog*, s. 129.

⁴² Uwzględnienia w tym miejscu domagają się frapujące wyniki badań, które przedstawił R.R. Chodkowski, *Przywołanie przestrzeni w „Bachantkach” Eurypidesa*, „Roczniki Humanistyczne” 54-55 (2006-2007), z. 3, s. 55-63.

i *Andromasze* przewiduje się budynek sceniczny i połączoną z nim stopniami orkestrę. Inna rzecz, że *Hekubę* ujrzał, pewnie jako redaktor tomu, w scenerii przypominającej nam tę z przekładów tragedii Sofoklesa:

Mgła przedświt. Wybrzeże morza. W oddali smutno mienią się żagle okrętów; achajski obóz polowy, na scenie postawiony namiot Agamemnona. Cień Polidora pojawia się koło namiotu⁴³.

Technika sceny w teatrze, dla którego przeznaczone są omawiane tłumaczenia, dawała możliwość wykorzystania drzwi w zgoła odmienny sposób, niż pozwalały na to warunki ateńskiej *skene*. W drzwiach, zarówno królewskich, jak mniejszych, pojawiać się mogli już nie tylko protagoniści, ale i całe orszaki statystów. Admetowi w akcie IV scenie 1 *Alkestis* towarzyszy liczna świta żałobników; za Hermioną wychodzącą w akcie I *Andromachy* ze średnich drzwi postępuje orszak, w akcie IV scenie 1 z tych samych drzwi wypadają za nią w bezładzie niewolnicy i niewolnice; w *Eksodosie* scenie 1 *Bachantek* Chór i Peleus wychodzą ze średnich drzwi.

Zarówno tłumaczenia greckich tragedii pochodzące od Zielińskiego, jak i od Annińskiego operują tłumami statystów, najczęściej w układach choreograficznych bliskich stylistyce Wagnerowskiej. Procesja w *Andromasze* niosąca ciało Neoptolema uporczywie przywodzi na myśl tych, którzy niosą ciało Zygfyryda. Charakterystyczny dla spektakli operowych układ powielony został również w I *Stasimonie Alkestis*:

Drzwi pałacu rozwierają się szeroko i w nich ukazuje się pochód. Pośród zapłakanych lecz godnie kroczących służebnych i kilku starych niewolników idzie Admet; niesie na rękach Alkestis. Za nim stary chromy niewolnik – pedagog wiedzie ich dzieci. W tłumie który postępuje za nimi znajduje się lekarz⁴⁴.

Wyobraźnia teatralna Zielińskiego – jak to już było powiedziane – zdominowana jest przez obrazowanie charakterystyczne dla wizji scenicznej Wagnera, o czym z równą mocą świadczą projektowane przez niego sceny tragedii Sofoklesa, jak i *Bachantek* Eurypidesa. Bardzo wyrazista jest pod tym względem scena 2 aktu III, którą uczony przenosi do tekstu Annińskiego, a która – jak można przypuszczać – powstała pod wpływem bezpośrednich wrażeń wywołanych sceną *Czaru ognia* z teatrologii Wagnera:

W odpowiedzi na ostatnie wezwanie Dionizosa podnosi się z mogiły Semeli ognisty słup i wciąż przybliża się ku chwiejącemu się pałacowi; na razie bachantki

⁴³ *Giekuba* [*Hekuba*], [w:] *Teatr Jewripida, Prolog*, s. 321.

⁴⁴ *Alkestis* [*Alkestis*], [w:] *Teatr Jewripida, Stasimon 1*, s. 55.

leżą na ziemi, nie widząc tego co się dzieje, płomień ogarnia cały pałac; zdaje się że on płonie, ale to trwa zaledwie przez kilka mgnień; nagle widmowy, upiorny ogień gaśnie, pałac jak dawniej stoi na swoim miejscu, tylko jego drzwi są otwarte i w nich pojawia się – wyglądający jak wcześniej Dionizos⁴⁵.

Nie obejdzie się w tym miejscu bez porównania z uwagami Wagnera do *Walkirii*. Pod koniec ostatniej sceny aktu III zatytułowanej *Na szczycie Skąty zwanej: „Kamień Brunhildy”* odbywa się pożegnanie Wotana z najbardziej ukochaną córką. Pojawienie się ognia – co wielce zajmujące także w związku z cenioną erudycją klasyczną autora *Pierścienia* – w obu porównywanych dramatach ma miejsce po boskim wezwaniu. Przy czym Wotan zwraca się do Logego w słowach:

Loge słysz! Posłusznym bądź!
Jak znalazłem cię wpierw,
Jako ogniowy żar;
Jako raz mi zniknąłeś,
Jak ów znikomy płomień;
Jakem cię zmógł,
Tak wzywam cię!
Pójdź tu drżący płomieniu,
I opasz ogniem skałę tę!
[uderza trzykrotnie włócznią w skałę]
Loge! Loge!

Potem – pamiętamy – wybuchają płomienie, a Wotan „podnosi włócznię jak do przekleństwa”. Didaskalia mówią o tej scenie, co następuje:

Z kamienia wybucha płomień, który wzrasta ciągle, aż do morza płomieni. Płomienie otaczają Wotana, który włócznią wskazuje im drogę ku wzgórzom. Płomienie z wolna cofają się w głąb i otaczają wzgórze Brunhildy⁴⁶.

U Eurypidesa mamy wezwanie Dionizosa skierowane do bachantek, co z kolei wywołuje ich zwrot ku boskiej Enosis i przyzywanie Bromiosa. Sama scena zbudowana wprawdzie na zasadzie *endothen*, ma identyczne natężenie, siłę dramatyczną; jest silnie ekspresywna już w samym tworzywie słownym. Przypomnijmy niewielkie fragmenty:

⁴⁵ *Wakchanki*. Tragedija Jewripida, akt III, sc. 2, s. 20; *Wakchanki*, [w:] *Teatr Jewripida*, akt III, sc. 1, s. 246.

⁴⁶ *Walkiryja. Pierwszy dzień z trylogii 'Pierścień Nibelunga' Ryszarda Wagnera*, przekład polski A. Bandrowskiego, Kraków 1906, akt III, sc. 3.

Gołos Dionisa:

I – o!

Usłyszcie moj gołos, usłyszcie jego!

I – o, wakchanki! I – o, wakchanki!

[...]

Swietocz' zażgi ty Ziewiesowoj mołniji!

Ispiepieli ty choromy Pientiejewy!⁴⁷

Dostrzegamy tu jakieś niepokojące podobieństwo, czyżby opalizację antycznego pierwowzoru już w utworze Wagnera? Mielibyśmy wtedy najlepsze potwierdzenie swoistej jednorodności w zakresie obrazowania u wszystkich trzech twórców, a pierwotny impuls twórczy pochodziłby od starożytnego tragika. To mógłby być zasadniczy lub kolejny powód, dla którego Zieliński, dostrzegając w Wagnerze „Odrodzeńca”, szedł w swych tłumaczeniach wytyczoną przez niego drogą w zakresie wizji teatralnej greckiej poezji dramatycznej. Zieliński zdawał się mniemać, że w twórczości kompozytora idea starożytnej tragedii skonfrontowana została z ideą nowożytnej opery. Nie ma przy tym wątpliwości, że koncepcja „życia idei” tłumaczy zainteresowanie Zielińskiego „ideą opery”, a nie samymi tylko historycznymi realizacjami tego gatunku⁴⁸.

I jeszcze zajmujący wątek „poetyki cudu” w teatrze Zielińskiego, pozostający w silnym związku ze stylem, a nawet – nie wahajmy się stwierdzić – manierą inscenizacyjną Wagnera. W tej kwestii kierował się uczony przekonaniem, które zawarł w słowach: „Eurypides ze względów estetycznych przywiązywał wartość do tego uroczystego zakończenia akordem nie z tego świata”⁴⁹. Zainteresować nas powinna w tym względzie scena objawienia się Dionizosa na zasadzie *deus ex machina* w *Eksodosie Bachantek*. Nie oczekujemy jednak tego przepychu i nadmiaru scenicznych trików, jak miało to miejsce w przekładach Zielińskiego. Daje przy tym do myślenia, że w tekście *Bachantek* tłumaczonym przez Annińskiego brak stylizacji rodem z teatru Wagnera, jaka jest obecna we wcześniejszym przekładzie pochodzącym od Zielińskiego. Oba przekłady zachowują pierwsze zdanie

⁴⁷ Tamże [w tłumaczeniu Jerzego Łanowskiego]; Eurypides, *Bachantki*, [w:] Eurypides, *Tragedie*, przeł. i oprac. J. Łanowski, Warszawa 1980, *Epejsodion III*, w. 576-578, 594-595: Dionizos w głębi pałacu:

Ijò!

Słuchajcie mnie, usłyszcie mój głos!

Ijò, bachantki! Ijò, bachantki!

[...]

Pioruna zapal jaśniejącą żagiew,

Podpal, podpal pałac Penteusa!

⁴⁸ Por. na ten temat: G. Golik-Szarawska, „Wieczna chorea”. *Poglądy Tadeusza Zielińskiego na dramaty i teatr*, s. 68.

⁴⁹ T. Zieliński, *Literatura starożytnej Grecji epoki niepodległości*, s. 123.

z didaskaliów, które brzmi: „Nad sceną w całym boskim majestacie pojawia się Dionizos”. Naturalnie, jeśli by odwołać się do możliwości technicznych teatru z V wieku p.n.e. i tego z drugiej połowy XIX stulecia, to realizacja takiej uwagi przychodzi na myśl raczej ten drugi. Uwagi sceniczne sugerują bardzo rozbudowaną „operową” grę Agaue z osobną sceną „Płacz Agaue”, Kadmosa i statystów. W świetle didaskaliów w przekładzie Zielińskiego wygląda to przykładowo:

Wyjawiwszy przyczynę zguby Penteusa, chce zabrać i pogrześć trupa. Królewska drużyna unosi zwłoki Penteusa, Agaue chce pospieszyć za nimi, ale Dionizos sprzeciwia się temu i nakazuje jej opuścić Teby, ponieważ „prawo Boże nie dopuszcza, by zabójcy pozostawali u mogiły swej ofiary”. Potem zwraca się do Kadmosa, nakazując i jemu, by opuścił Teby i udał się do Illirii⁵⁰.

Scena trzęsienia ziemi, która – jak można się domyślać – dała Zielińskiemu asumpt do rozwinięcia skrzydeł wyobraźni pobudzonej możliwościami technicznymi Festspielhaus w Bayreuth:

Rozlega się ogłuszający trzask, któremu towarzyszy przedłużające się podziemnie drżenie, fasada pałacu zakołysała się, kolumny zachybotwały, brama się rozwarła, zdaje się że cała ściana za chwilę się zawali⁵¹.

W tym miejscu aż się prosi, by odwołać się do techniki sceny w teatrze drugiej połowy XIX i początków XX wieku. Zadać sobie pytanie, jak, za pomocą jakich środków technicznych osiągnano takie efekty. Estetyka teatralna XIX wieku – wedle relacji Denisa Bableta – poddana jest dążeniom zmierzającym ku scenicznej iluzji. I chociaż twórcy z kręgu Wielkiej Reformy Teatru podejmą ostrą walkę z teatrem werystyczno-iluzjonistycznym, to praktyka teatralna długo jeszcze nosić będzie znamiona dziewiętnastowiecznej konwencji. Malarska w przeważającej mierze dekoracja z maestrią oddaje odległe perspektywy i ma mi wzrok widza złudzeniem optycznym. Rama sceniczna, oddzielając dwa światy: sceny i widowni, służy panującej konwencji. Na scenie mnożą się praktykable i rekwizyty. Fabryki dekoratorskie produkują sceniczne tematy: brzegi morskie, grotty w świetle księżycy, lasy, pustkowia itp. Wszystkiemu sprzyja sceniczne oświetlenie, szczególnie gazowe, bo już elektryczne demaskować zaczyna sceniczny fałsz⁵². I nawet wbrew pozorom teatr Wagnera w Bayreuth nie jest w stanie wyzwolić się od panujących w zakresie scenicznej dekoracji nawyków. Jeśli natomiast mowa o scenicznych

⁵⁰ *Wakchanki*. Tragedija Jewripida, *Eksodos*.

⁵¹ *Wakchanki*, [w:] *Teatr Jewripida*, akt III, sc. 1, s. 246.

⁵² Zob. D. Bablet, *Rewolucje sceniczne XX wieku*, tłum. Z. Strzelecki, K. Mazur, Warszawa 1980.

efektach, to przyznać trzeba, że teatr europejski zadziwia nas swymi możliwościami, począwszy od średniowiecza. A wiadomo, co potrafili czynić mistrzowie od efektów w teatrze romantycznym.

Wracając jednak do przerwanej wątku, przy obranym tu kierunku analizy w pełni satysfakcjonuje scena zniknięcia Dionizosa:

Nagle scena rozbłyska oślepiającym światłem, ale tylko na mgnienie oka; zaraz wszystko wraca do poprzedniego stanu, tylko Dionizos zniknął i Agaue leży bez ducha na ziemi⁵³.

Daje do myślenia, jak ukazano cień Polidora; choć mając w pamięci to, że w teatrze najbardziej w takich razach oddziałuje konkret, możemy być pewni, że grał żywy aktor. A już niemałym zaskoczeniem jest dla nas Demon Śmierci pojawiający się w *Prologu Alkestis*. Ale wszystko zdaje się wskazywać, iż jest to już Demon rodem z poezji modernistycznej:

Na scenie pojawia się Demon Śmierci, ogromny, w rozpostartym ciemnym okryciu, z jaskrawo czerwonymi ustami i wielkim czarnym mieczem⁵⁴.

Nie sposób oprzeć się w tym momencie wrażeniu, że Zieliński bezbłędnie wyczuł – czemu dawał wyraz w tekście poświęconym Annienskiemu – stylową jednorodność Eurypidesowego obrazowania z wyobraźnią poetycką, plastyczną rosyjskich modernistów. Zgadza się bez namysłu, że Annienski był porywającym tłumaczem Eurypidesa, bo jak nikt inny czuł klimat jego poezji dramatycznej.

Paleta kolorów wizji teatralnej do tekstu Annienskiego nosi też znamiona innej estetyki. Dominuje w niej czerni, biel, złoto, czerwień, ale pojawiają się liczne, czasami nieokreślone bliżej pstrokatości.

Ważnym zagadnieniem w tym kontekście jest charakter bogatych w liczbę ilustracji, które Zieliński dołączył zarówno do edycji dzieł Sofoklesa, jak i Eurypidesa. One to – jak było już wcześniej powiedziane – służyły ukonkretnieniu wizji plastycznej imaginowanych w tekście dramatycznym spektakli. O ich charakterze winien by się wypowiedzieć historyk sztuki i artysta plastyk. My przypomnijmy jedynie, że do obu edycji wizerunki pomników antycznej rzeźby i malarstwa zawdzięczamy malarzom – do wydania Sofoklesa tworzył je M.W. Farmakowski, do Eurypidesa O.E. Bogajewska. Temat ten pozwoliłby rozwinąć jeden z aspektów idei syntezy sztuki, a konkretnie przekładu malarstwa na znaki wizualne dramatu⁵⁵.

⁵³ *Wakchanki*, [w:] *Teatr Jewripida, Eksodos*, sc. 3, s. 291.

⁵⁴ *Alkestis*, [w:] *Teatr Jewripida, Prolog*, sc. 1, s. 44.

⁵⁵ Sam Annienski w *Priedisłowiju pieriewodczika* napisał, że dążył w swych tekstach, które poprzedzać miały pierwotnie teksty samych tragedii, do tego, by zawierały one obok ko-

W toku naszych tu rozważań, ukierunkowanych świadomie na muzyczny charakter omawianych przekładów greckiej poezji dramatycznej, nie możemy pominąć uwag scenicznych dotyczących udziału muzyki w przedstawieniach. W tekstach Annienskigo pojawiają się one sporadycznie i są nad wyraz lakoniczne. Przykładowo: „muzyka”; „muzyka milknie w oddali”; „chór oddał się w rytm dźwięków pieśni marszowej”. O jej charakterze zupełnie głucho⁵⁶.

Z racji antycznych paranteli proponowanej przez obu tłumaczy wizji teatralnej istotna jest dla nas kompozycja tych tekstów. Powtórzyć by można to, co było wcześniej powiedziane o przyjętych przez Zielińskiego regułach w komponowaniu tragedii Sofoklejskich. Przy zachowaniu podziału, a co za tym idzie, terminologii starożytnej właściwej dla pierwowzorów, uwzględni on jednocześnie podział na akty oraz sceny. W przypadku *Bachantek*, którym poświęcamy tu ze zrozumiałych względów gros uwagi, pojawia się jeszcze *emmeleja* oraz *kommos*. By pojąć wagę tego faktu, przywołać winniśmy całą naszą wiedzę na temat „trójjednej chorei” w rozumieniu Zielińskiego i – ma się rozumieć – Wagnera. Esencja, istota widowiska teatralnego jawiła się im bowiem w owej uświęconej trójjedni sztuk, najpierw tańca, potem śpiewu i poezji – tak jak rozumieli to i praktykowali starożytni.

Konieczne zdaje się na koniec uświadomienie, że twórczość translatorska profesora Zielińskiego pozostaje w twórczym związku z tendencjami epoki, które wyrażały się wyrazistą predylekcją ku muzyce i teatrowi muzycznemu, a także zainteresowaniem sztuką antyku jako medium współczesności, wreszcie rozumieniem – tu w kręgu symbolistów i myślicieli rosyjskich – tradycji synkretycznej, to jest łączącej elementy rodzime, antyczne i zachodnie.

Omawiając powinowactwa twórczości Richarda Wagnera i Tadeusza Zielińskiego, przywołajmy budzące liczne kontrowersje zjawisko z zakresu estetyki teatralnej końca XIX i I połowy XX wieku, określane mianem „teatru werystyczno-iluzjonistycznego”, by ukazać jego złożoność i niejednoznaczność, zwracając uwagę na wewnętrzną dynamikę, zasadzającą się na swoistym konflikcie tendencji realistycznych i symbolistycznych. Na konkretnych przykładach twórczości artystycznej i świadomości teoretycznej ujawnianej w tekstach Wagnera i Zielińskiego widać, jak w dobie nowożytnej konwencja operowa służyć miała uniwersalizacji sensu wydarzeń scenicznych i działań postaci, co było kwintesencją sztuki dramatycznej i teatralnej antycznej tragedii. Stąd zastosowanie charakterystycznych określeń: „poetycki realizm”, „realizm opery”. Jednocześnie godzi się wspomnieć, że to stan współczesnej Wagnerowi i Zielińskiemu techniki teatralnej w znacznej mierze narzucał realizm środków wyrazu artystycznego.

mentarza psychologicznego i estetycznego oraz wykazu wpływów literackich Eurypidesa także opis „odniesień jego poezji do malarstwa” (s. XIII).

⁵⁶ Por. uwagi zamieszczone w przyp. 18.

Poruszana kwestia wiąże się już z Wagnerowską koncepcją *Gesamtkunstwerk*, której znaczenie dla nowoczesnej sztuki teatru odkrywają badacze, poczynając od romantyzmu⁵⁷, przez neoromantyczny teatr Wagnera i pomysły Théodore'a de Banville'a, praktykę teatralną symbolistów, aż po niektóre wątki Wielkiej Reformy⁵⁸. Badania ujawniają, że znaczenie teatru Wagnera polega na niesłabnącej niezwykłej sile twórczej inspiracji czytelnej w refleksji i praktyce artystycznej czasów jemu współczesnych i późniejszych. Z tym że ten, któremu zawdzięczamy ów twórczy ferment – Richard Wagner, zdawał się nie zapominać o wielkim poprzedniku, o Arystotelesie, co bez wątpienia zasługiwało na pochwałę Tadeusza Zielińskiego. Wszak i z tej racji dzieło Wagnera sytuował on na szczycie twórczych osiągnięć neohumanizmu anglogermańskiego przełomu XVIII i XIX stulecia, epoki ważnej w systematyzacji dziejów sztuki, której dokonał w perspektywie koncepcji „życia idei” antyku grecko-rzymskiego w kulturze nowożytnej. Nawiasem mówiąc, problematyka *opsis* u Arystotelesa zdaje się wymagać uważniejszego spojrzenia, które uwzględniałoby dzisiejszy stan wiedzy teatrolologicznej. W powszechnej opinii jednak widowiskowość w koncepcji Arystotelesa nie stanowi istotnego składnika tragedii⁵⁹, z czym teatrológ nie do końca może się zgodzić.

Wagner inscenizował swe dramaty muzyczne i uznawał nieadekwatność ówczesnej techniki teatralnej dla wynikających z ich formy potrzeb widowiskowych. Nowo zbudowany Festspielhaus w Bayreuth – jeśli mowa o architekturze, akustyce i koncepcji odbioru sztuki teatralnej – w sposób twórczy nawiązywać miał do konwencji artystycznej teatru greckiego. Ma się rozumieć obraz klasycznego teatru ateńskiego zgodny był ze stanem ówczesnej świadomości, jego kształt widziany był przez pryzmat teatru hellenistycznego.

Niezwykle złożone zagadnienie syntezy sztuk na przełomie wieków dotyczyło także Rosji. Szczególnego znaczenia nabrało ono w twórczości Wiaczesława Iwanowa, którego refleksja i utwory miały duży wpływ na Skriabina, Kandinskiego, Fłorenskiego. Ujęcie kwestii skłoniło do dyskusji między innymi Bachtina⁶⁰. Był to problem nie tylko teoretyczno-estetyczny, ale zagadnienie z zakresu praktyki twórczej. Do dzisiaj kwestia określana przez teoretyków jako „korespondencja sztuk” – posiadająca zresztą dużo wcześniejsze, jak i niezwykle obszerne konotacje

⁵⁷ W. Szturc, *Teoria dramatu romantycznego w Europie XIX wieku*, Bydgoszcz 1998.

⁵⁸ D. Bablet, *Rewolucje sceniczne XX wieku*; P. Pavis, *Blaski i nędze interpretacji klasyki*, [w:] P. Pavis, *Współczesna inscenizacja. Źródła, tendencje, perspektywy*, przeł. P. Olkusz, Warszawa 2011, s. 275-324.

⁵⁹ Z polskich badaczy: R.H. Zawadzki, „Poetyka” Arystotelesa i „Sztuka poetycka” Horacego. *Studium porównawcze*. Częstochowa 1996; H. Podbielski, *Wstęp*, [w:] Arystoteles, *Poetyka*, przeł. i oprac. H. Podbielski, Wrocław–Warszawa–Kraków 1983.

⁶⁰ S.W. Stachorskij, *Problema sintieza isskustw*, [w:] S.W. Stachorskij, *Wiaczesław Iwanow i ruskaja teatralnaja kultura naczała XX wieka*, s. 69-75.

w refleksji filozoficznej i artystycznej, że wystarczy wspomnieć rozważania twórców o problematach, takich jak choćby: „malarskość literatury”, „literackość w malarstwie”, „literackość muzyki”, „muzyczność literatury” – pozostaje otwarta⁶¹.

Osobną kwestią, którą musimy się choćby w zarysie zająć, jest kwestia inscenizacji antyku grecko-rzymskiego na scenach europejskich w interesującym nas okresie, kiedy Zieliński i Annienski dokonywali tłumaczeń utworów dwóch z wielkiej trójcy tragicznych złotego wieku. Zagadnienie to znalazło rzetelne oświetlenie w studium Hellmuta Flashara *Inszenierung der Antike. Das griechische Drama auf der Bühne der Neuzeit*⁶².

My dodajmy jeszcze kilka uwag syntetycznych, dotyczących znaczącego wpływu na kwestię teatralnej recepcji antyku twórczości Friedricha Nietzschego, filozofa związanego z Wagnierem, który równocześnie silnie oddziałał na twórczość Zielińskiego i Annienskiego. Przede wszystkim mamy tu na uwadze znaczenie *Narodzin tragedii z ducha muzyki*⁶³ dla nauki o starożytności. Nie może ująć uwagi, że przedstawiona w książce porywająca wizja funduje się na silnie związanym z konkretnym czasem stanie wiedzy na temat architektury i topografii teatru ateńskiego. Przestrzeń sceniczna teatru Dionizosa – o czym już była mowa – tak jak widział ją Nietzsche, ale i Wilamowitz, Zieliński, Wagner, Annienski i inni, zgodna jest mianowicie ze stanem ówczesnych badań i stanem wykopalisk. Friedrich Nietzsche wyprzedził swój czas, jeśli chodzi o perspektywę, jakie roztoczył w dziedzinie interpretacji greckiej poezji dramatycznej, ale ani on, ani nikt inny nie był w stanie zignorować obowiązujących wyników badań w zakresie architektury sceny ateńskiej. Ta mianowicie postrzegana była poprzez konwencję teatru hellenistycznego. Upowszechniła się wtedy wizja teatru z IV wieku p.n.e., którą nierzadko traktowano jako odpowiednik formy teatralnej z wieku V p.n.e. Tym samym surowa architektura teatru ateńskiego zastąpiona została przestrzenią, dookreśloną scenograficznie i zróżnicowaną przez coraz częstsze stosowanie machin.

Intuicja filozofa pozwoliła jednak Nietzschemu wznieść się niejako ponad ograniczenia wynikające z teatralnej formy. Interesował go – jak pamiętamy – „wizyjny świat sceny”, który odbiera „wizję estetyczną”, po to jednak, by snuć „nową wizję”, wizję, „która dopełnia” odgrywany na scenie „dramat”. Co znowu wyraziście zaistniało w myśleniu Zielińskiego, który odrzucił pokusę archeologicznej kopii w kształtowaniu formy widowiskowej spektaklu powstającego

⁶¹ Por. E. Fischer-Lichte, *Przedstawienia sztuk. Teatr i inne sztuki*, [w:] E. Fischer-Lichte, *Teatr i teatrologia. Podstawowe pytania*, przekł. M. Borowski, M. Sugiera, Wrocław 2012, s. 152-168.

⁶² H. Flashar, *Inszenierung der Antike. Das griechische Drama auf der Bühne der Neuzeit 1585-1990*, München 1991.

⁶³ Zob. G. Golik-Szarawarska, *Die Einwirkungen Nietzsches auf die Herausbildung der Theateridee Tadeusz Zielińskis*, „International Journal of Musicology” 2000, vol. 7, s. 233-240.

we współczesnym teatrze. Tłumacząc tragedie Sofoklesa na język rosyjski, dodał wskazówki sceniczne z ducha inscenizacji Wagnerowskiej, tej, jaka obowiązywała w Festspielhaus w Bayreuth. Tym samym pokazał w praktyce, co oznaczać miało „życie idei” w dziedzinie sztuki inscenizacji repertuaru antycznego.

I tu dotykamy kwestii, będącej przedmiotem naszych rozważań. Otóż staramy się na przykładzie przekładów Zielińskiego i Annińskiego pokazać, że tłumaczenia dramaturgii greckiej dokonywane przez wybitnych filologów klasycznych zawierają w sobie *in nuce* określoną wizję teatralną, która w większym lub mniejszym stopniu respektuje ówczesny stan wiedzy.

Studium *Wilamowitz nach 50. Jahren*⁶⁴ przynosi zajmujące w tym kontekście omówienie wystawień greckich tragedii właśnie w przekładzie Ulricha Wilamowitza von Moellendorffa. Zaslugi w dziedzinie inscenizacji tych tłumaczeń przypisuje się głównie działającemu w Berlinie stowarzyszeniu Akademischer Verein für Kunst und Literatur, kierowanemu przez dra Hansa Oberländera, a co dla teatrologa istotniejsze – Maxa Reinhardta, późniejszego twórcę z kręgu tak zwanej Wielkiej Reformy Teatru. W tym tedy sensie Wilamowitz zdaje się – w moim rozumieniu – patronować „pseudoarcheologicznej” linii poszukiwań teatralnych w dziele inscenizacji antyku. Nietzsche inspirował do twórczej modyfikacji antycznego wzorca, do kreatywnej ingerencji, nasycenia prawzoru duchem czasu i miejsca oraz naznaczenia jedynym i niepowtarzalnym piętnem osobowości inscenizatora, jego artystyczną sygnaturą. Jakkolwiek okazuje się również, iż w praktyce inscenizatorzy starali się niejednokrotnie godzić te dwa stanowiska.

I jeszcze jedno w kwestii zasadniczej naszych tu rozważań, sensualność wizji, jaką snuje Tadeusz Zieliński. Zapewne w teatrze Zielińskiego mamy do czynienia z innym niż w teatrze Wagnera w Bayreuth natężeniem oddziaływania poszczególnych tworzyw, ale im obu o to samo chodziło, choć stosowali różne środki. Zieliński chyba się nie mylił, gdy pisał o szczerym uczuciu jako probierzu wiarygodności widza.

Jeśli chodzi o omawianą tu zależność twórczą Tadeusza Zielińskiego od stylistyki Wagnerowskiej, spektakle w Bayreuth musiały go przekonać, iż zmartwychwstał w nich *duch* starożytnej Grecji i jej teatralnych świąt – Wielkich Dionizjów. Uznał więc, że ten styl inscenizacji zdolny jest objawić współczesnemu widzowi piękno i prawdę greckiej tragedii. Dla współczesnego odbiorcy, któremu staramy się tutaj przybliżyć zajmujący nas problem, nie bez znaczenia winien też być urok dawności, swoiste minione piękno tamtego teatru, nawet jeśli jego istota nie odpowiada dziś czy kłóci się nawet z naszymi odczuciami estetycznymi, nawet gdy uśmiech

⁶⁴ *Wilamowitz nach 50. Jahren*, Hrsg. V.W.M. Calder III, H. Flashar, T. Lindtken, Darmstadt 1985.

pobłażania czy rozbawienie wywołują ówczesne środki techniczne. Sam Zieliński bardzo był na to czuły i potrafił o tym pisać w sposób niezwykle sugestywny.

Na koniec to, co w opracowaniach na temat przekładów Zielińskiego określiliśmy jako transpozycję teatralnej stylistyki Wagnerowskiej w strukturę dramatyczno-teatralną tłumaczeń tragedii Sofoklesa i Eurypidesa, wymaga dopełnienia⁶⁵. Dobry przekład zawsze nosi w sobie wyraziste znamię indywidualności twórcy. Wychodząc z tego założenia, Zieliński omawiał tłumaczenia Annińskiego, mając stale na uwadze, że był on zarazem filologiem-klasykiem i poetą-modernistą. W ocenie uczonego jest on tłumaczem porywającym, a jego przekład znamionuje wirtuozeria słowna. Jest subtelnym stylistą w zakresie dźwięku, stąd nadzwyczajna muzyczność przekładanego tekstu. Ale, co zabawne, ujrzał w jego tłumaczeniach rysę, która była odbiciem skazy charakteru. Oto bowiem jego piękny natchniony tekst, co jakiś czas kaziły grube wulgaryzmy. W formie anegdoty przytacza w swym wspomnieniu o Annińskim, jak to aktor grający Menelausa w *Ifigenii w Aulidzie* odmówił wypowiedzenia kwestii: „A za diengi włast' kupiwszy, promachniesz'ca to łst osu m!” – i Zieliński przyznał mu rację. Czym to wyjaśniał, tym, że człowiek utalentowany jest zwykle nierówny, jest kapryśny, poddany krańcowym nieraz nastrojom, emocjom. Chwile najczystszych natchnienia mogą przeplatać się u niego z prozą.

Wracając do zasadniczego wątku, przekład tragedii greckiej traktuje Tadeusz Zieliński, powtarzając za Ulrichem Wilamowitzem von Moellendorffem, jako wynik *m e t e m p s y c h o z y*. Dlatego też wyjątkowo uzasadnione wydają nam się stosowane przez niego w omawianym tekście określenia: „mój Eurypides”, „nasz Eurypides”, „rosyjski Eurypides” i analogicznie w kwestii tragedii Sofoklesa.

I my – snując tę refleksję z zakresu metodologii wiedzy o teatrze – podobnie patrzemy na jego tłumaczenia. Tragedie Sofoklesa i Eurypidesa widzimy tłumaczone przez profesora Tadeusza Zielińskiego, filologa klasycznego, filozofa i religioznawcę, lecz równocześnie zdeklarowanego wielbiciela dramatu muzycznego i teatru Richarda Wagnera, zainteresowanego żywo dramaturgią Henrika Ibsena; uczonego i artystę żyjącego w II połowie XIX i I połowie wieku XX⁶⁶.

⁶⁵ Zob. na ten temat: G. Golik-Szarawska, „Wagnerianizm” jako kategoria analityczna w badaniach nad twórczością translatorską Tadeusza Zielińskiego.

⁶⁶ Opracowanie stanowi pokłosie kwereńd prowadzonych w ramach indywidualnego grantu badawczego KBN nr 1HO1E 002 17.

Mistrzowie (Wspomnienie)

Studiowałem polonistykę na przełomie lat 50. i 60. minionego wieku. Znamienne to były lata. Ujawnienie zbrodni Stalina wymusiło względne rozluźnienie totalitarnego systemu („odwilż”) w krajach tzw. demokracji ludowych. Mieliśmy więc „polski październik”, zmianę ekipy partyjno-rządowej, wreszcie pewne innowacje w zakresie kultury. O pluralizmie politycznym nie mogło być mowy, nauki humanistyczne nadal wiązał marksistowski gorset. Jednak polscy komuniści zaakceptowali pluralizm kierunków artystycznych. Socrealizm długo jeszcze dławił sztukę w ZSRR oraz w NRD, Polacy zaś skwapliwie wykorzystywali powstałe możliwości i odrzucali założenia skostniałej estetyki. W malarstwie obok koloryzmu (postimpresjonizmu), który tolerowano również w pierwszej połowie lat 50., pojawiło się szereg kierunków nowych bądź też takich, których początki sięgają lat 20. poprzedniego wieku. Galerie prezentowały obrazy Grupy Krakowskiej (M. Jaremińska, A. Marczyński, J. Stern). Wielkie zainteresowanie wzbudzały dzieła innych artystów podwawelskich, m.in. J. Nowosielskiego i T. Brzozowskiego. W Warszawie brylowali: J. Lebenstein, J. Tchórzewski, Z. Makowski, W. Fangor i S. Gierowski. Oglądaliśmy obrazy utrzymane w konwencji: informel, abstrakcji geometrycznej, lirycznej i ekspresywnej, taszumu, surrealizmu, metafory plastycznej. Tętno sztuki nowoczesnej silnie pulsowało i w innych ośrodkach, np. w Łodzi, Sopocie, Wrocławiu. W Lublinie wystartowała czołówka studentów Jacka Woźniakowskiego (KUL), która utworzyła grupę „Zamek”, ale poza Tytusem Dzieduszyckim nie mogła się poszczycić poważniejszymi osiągnięciami. Poza nim jeszcze Jan Ziemiński wyrósł ponad przeciętność, ale znacznie później, gdy jako artysta samodzielny tworzył obiekty plastyczne utrzymane w stylu op-artu. Krótko mówiąc, był to okres ożywczego fermentu w sztuce polskiej.

Literatura i teatr nie pozostawały w tyle. W poezji pojawiły się tomy tak znaczących twórców, jak: Z. Herbert, M. Białoszewski, S. Grochowiak. W prozie eksperymentalnej zmierzały w paru kierunkach: w stronę tzw. antypowieści, to znowu reportażu literackiego lub eseju. Nowatorskie tendencje nie ominęły powieści historycznej (T. Parnicki, W. Terlecki). W teatrze zaś pojawiły się wznowienia dramatów groteskowych S.I. Witkiewicza oraz prapremiery sztuk: W. Gombrowicza, S. Mrożka, T. Różewicza.

W takiej oto atmosferze podejmowaliśmy studia na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim. W szacownym gmachu dawnego klasztoru oo. Dominikanów słuchaliśmy wykładów, jakich nie było w żadnej polskiej uczelni. W tej miniaturze wspomnieniowej nie będę się silił na wymienienie i choćby pobieżne omówienie wszystkich zajęć, w jakich uczestniczyłem. Na szczęście pamięć ludzka jest selektywna, przeto korzystam z jej mechanizmu, dokonując wyboru zarówno przedmiotów, jak też i wykładowców.

Na pierwszych latach studiów pojawiły się wykłady, których celem było poszerzenie wiedzy polonistycznej bądź to o rudymenty filozofii oraz psychologii, bądź też metodyki nauczania. Mieliśmy szczęście, bo oto jesienią 1957 r. wznowił wykłady uniwersyteckie ks. prof. Józef Pastuszka, któremu władze komunistyczne zabroniły kontaktów ze studentami w latach 1952-1957. Ksiądz profesor adeptów polonistyki zaznajamiał z osiągnięciami psychologii europejskiej XX w. W mej pamięci najmocniej zapadło omówienie założeń psychologii indywidualnej (postaci) Alfreda Adlera. Wiedeński psycholog i psychiatra akcentował rolę środowiska w rozwoju człowieka. Jednostka ludzka – zdaniem tego myśliciela – jest istotą jedyną i niepowtarzalną. Ważną rolę w integracji osobowości pełni „plan życiowy”. Jego realizacja jest możliwa dzięki akceptacji własnego „ja” oraz przemyślanemu i zdeterminowanemu wyborowi drogi samorealizacji. Przyznaję, że te słowa księdza profesora utkwiły mi mocno w pamięci, wyznaczając kierunek aktywności na całe życie.

Drugim wykładowcą, któremu również wiele zawdzięczam, był prof. Stefan Kunowski, prowadził wykłady z metodyki nauczania. Naturalnie nie pamiętam treści tych zajęć, a notatek nie zachowałem. Za to mam w pamięci uśmiechniętą, życzliwą słuchaczom, twarz profesora oraz plan jego wystąpień. Prof. Kunowski każdy wykład poprzedzał krótkim przypomnieniem też poprzedniego. Następnie naświetlał temat bieżący, rozwijany punkt po punkcie. Na zakończenie wykładowca dokonywał rekapitulacji swego wywodu. Nigdy nie przedłużał zajęć poza wyznaczony limit czasowy, co niestety zdarza się niekiedy zwłaszcza tym pedagogom, którzy zwodniczo ufają swej erudycji oraz łatwości wypowiedzi, gdyż erupcja słowa prowadzi, niestety, do zagubienia klarowności wykładu, nie mówiąc już o ekonomii czasu. A student to też człowiek...

Ćwiczenia z metodyki nauczania prowadziła mgr Wanda Achremowicz. Zachowałem ją we wdzięcznej pamięci.

Językoznawstwo reprezentowali wtedy profesorowie T. Brajerski oraz S. Papierkowski. Jakże różne to osobowości! Prof. Tadeusz Brajerski wykładał historię języka i dialektologię. Miał umysł analityczny, przeto każdy wykład był wnikliwą prezentacją wybranego problemu językoznawczego. Posługiwał się prostym językiem, unikał słów obcego pochodzenia, chyba że były to terminy naukowe. Cechowała go ponadto wielka życzliwość okazywana studentom oraz ludziom w ogóle.

Prof. Stanisław Papierkowski wykładał językoznawstwo ogólne. Lubił wplatać w tok wywodu anegdoty (np. o locie w kosmos psa imieniem Łajka), dlatego był nie mniej popularny jak jego kolega. Miał za sobą pracę redaktorską w prasie lubelskiej oraz działalność recenzenta teatralnego.

Ale nas „literatów” bardziej frapowały wykłady uczonych wileńskich: prof. Czesława Zgorzelskiego oraz prof. Ireny Sławińskiej. Ten pierwszy był znawcą literatury okresu romantyzmu, ale nie była mu obca poezja najnowsza. Na zajęcia przychodził zawsze znakomicie przygotowany, wygłaszając wykład piękną polszczyzną, ozdobioną niekiedy wileńskim regionalizmem (np. dwadzieście procent). Myślę, że czynił to celowo, nie zaś z braku kontroli nad wypowiedzią.

Prof. Irena Sławińska w przeciwieństwie do swego kolegi, który był mistrzem analizy, posiadała zadziwiającą zdolność syntezy, ogarniając zarówno problematykę genologiczną, jak też wizję człowieka wyłaniającą się z konkretnego dzieła. Fascynował ją uniwersalizm chrześcijański, dlatego jej ulubionym poetą był C.K. Norwid.

W tym miejscu nie mogę pominąć dwojga wychowanków prof. Cz. Zgorzelskiego: prof. Danuty Paluchowskiej oraz dyr. Andrzeja Paluchowskiego. Pani profesor była znawczynią poezji romantycznej oraz awangardy poetyckiej, pan dyrektor zaś stał się opatrnościowym szefem Biblioteki Uniwersyteckiej KUL, który później – w okresie stanu wojennego – przemyślał do kraju wiele książek wydawanych poza cenzurą na Zachodzie. Szkoda, że nie doceniono należycie jego odwagi cywilnej oraz rzeczywistych osiągnięć.

Moja pamięć ogarnia również nieco starszych ode mnie kolegów polonistów: Mariana Maciejewskiego, późniejszego pracownika naukowego, oraz Józefa Smosarskiego, przyszłego redaktora „Więzi”. Obaj redagowali czasopismo „Polonista”, zasilając go własnymi tekstami. Obu cechowało duże poczucie humoru, przeto nierzadko puszczała w obieg anegdota na temat wybranego pracownika naukowego, wolne jednak od złośliwości.

Na koniec pragnę poświęcić kilka zdań duszpasterzom akademickim, a w owym czasie byli to: o. Tomasz Rostworowski i o. Tadeusz Bogucki. O. To-

masz miał za sobą powstanie warszawskie oraz „pokutę” w komunistycznych kazamatach. A przecież te cierpienia nie zniweczyły jego pogodnego usposobienia i nie zniechęciły do ludzi. O. Tadeusz, choć młodszy, był bardziej „stateczny”. Wyprzedzał swój czas – jego homilie były krótkie, konkretne, głęboko osadzone w archeologii biblijnej oraz w czytaniach liturgicznych. Jestem przekonany, że papież Franciszek byłby w pełni usatysfakcjonowany stylem homiletycznym swego współbrata zakonnego.

*

To tyle mych wspomnień studenckich. Myślę, że nasza Jubilatka, która w toku studiów przeszła podobną drogę, podzieli ze mną przytoczone tu spostrzeżenia i opinie. Jest wielce prawdopodobne, że od siebie dorzuci wiele cennych myśli i nie wątpię, że uczyni to we właściwym czasie.

Lubelskie tradycje kształcenia dziennikarskiego

Na początek chciałbym wyrazić dość bezceremonialną intuicję, że w Lublinie na pewno „można się nauczyć dziennikarstwa”¹, co więcej – można się dowiedzieć, czym jest ta z jednej strony bardzo stara, a z drugiej ciągle ukazująca nowe oblicze dziedzina naszej kultury. Dość wspomnieć, że jej początków badacze mediów doszukują się już w starożytnych Chinach (ok. IV wieku) lub nieco geograficznie bliżej – w starożytnym Rzymie w I wieku przed Chrystusem.

Kontynuując tę bardzo skrótową perspektywę refleksji na temat dziennikarstwa, trzeba zauważyć, że „wynalazki” medialne Chińczyków i Rzymian musiały poczekać ponad 1500 lat, by dzięki rewolucji Gutenberga (1455 druk Biblii) w ciągu XVI i XVII wieku osiągnąć poziom istotnego zjawiska społecznego. Nie dziw tedy, że pod koniec XVIII wieku – na fali rewolucji francuskiej – pojawi się określenie prasy (i dziennikarstwa) jako „czwartego stanu”². Dziś mówimy o dziennikarstwie i mediach, a jakże trafnie, że to nawet „czwarta władza”. Po wielkiej rewolucji i jej cywilizacyjnych konsekwencjach w XIX wieku i w początkach XX możemy zauważyć kolejny istotny zwrot w dziejach dziennikarstwa, spowodowany zarówno „uspołecznieniem” słowa pisanego, jak i emancypacją, i awansem cywilizacyjnym „stanu trzeciego”, który zajmuje pozycję głównego odbiorcy nowoczesnych przekazów medialnych. Ta rewolucja społeczna, zapoczątkowana we Francji,

¹ Sformułowanie odsyła do tytułu sesji naukowej: „Czy dziennikarstwa można nauczyć... w Lublinie?”, UMCS-KUL-WSPA, 24 lutego 2014.

² Sformułowanie irlandzkiego filozofa i polityka Edmunda Burke’a (1729-1797). Por. M. Jabłonowski, T. Gackowski, *Tożsamość nauk o mediach. Obszary, perspektywy, postulaty*, „Studia Medioznawcze” 2012, nr 2, s. 2; cyt. za: <http://medioznawca.com/medioznawstwo/65-nauk-o-mediach-obszary-perspektywy-postulaty>.

przyniosła rzecz dotąd niespotykaną – powstanie rynku medialnego. I najbliższe nam czasy: wejście na arenę dziejów takich mediów, jak radio, telewizja i wreszcie medium najbardziej dynamiczne, wręcz agresywne i imperialne, zawłaszczające wszystkie dotychczasowe pola pracy pisarskiej: Internet.

Jakie miejsce w tym pięciowiekowym rozwoju dziennikarstwa zajmuje Polska i szczególnie nas obchodzący Lublin. Trzeba zauważyć, że Rzeczpospolita „złotego wieku” była szeroko otwarta na europejskie nowinki, m.in. płynące z Niemiec druckarstwo, które szybko zakorzeniło się we Wrocławiu, Krakowie, Lublinie, Brześciu, Wilnie. Jedną z pierwszych książek w języku polskim, wydrukowanych w 1513 roku w krakowskiej oficynie Floriana Unglera, to *Raj duszny* Biernata z Lublina (1465?-1529?)³. Jeśli chodzi o Lublin, to warto zauważyć, że już w połowie XVI wieku działała tu drukarnia żydowska, umocowana na przywilejach królewskich, a nawet mająca monopol na druk „świętych ksiąg” żydowskich. Nie dziw tedy, że w Lublinie powstała w tym samym mniej więcej czasie pierwsza wyższa szkoła żydowska. Zresztą Lublin przez wieki słynął ze swych studiów talmudycznych.

Jak wytłumaczyć ten fenomen Lublina? Jedną z najważniejszych przyczyn wyniesienia miasta w kulturze Rzeczypospolitej było jego centralne usytuowanie w państwie Jagiellonów. Tu krzyżowały się drogi Królestwa z drogami Wielkiego Księstwa Litewskiego i Rusi i szerzej – o drogi handlowe Wschodu i Zachodu, Południa i Północy, a handel w tamtych czasach był – bez obrazu – prawdziwym środkiem masowego przekazu, nie tylko towarów, ale także dóbr duchowych. Tu toczyło się intensywne życie „polityczne”, łakomy żer dla publicystów wszystkich czasów. Tu w 1569 roku dokonana się wiekopomna unia lubelska, w 1578 powstał Trybunał Koronny, nieustanny dostarczyciel wszelakich „sensacji”, a w nieodległym Brześciu w roku 1596 podpisano unię brzeską. Dopiero wojny kozackie, a następnie „potop” szwedzki radykalnie osłabiły żywotne siły naszego miasta. Trzeba było czekać na czasy Królestwa Kongresowego, a jeszcze bardziej na moment ożywienia gospodarczego z końca XIX i początków XX wieku, by Lublin znów znalazł się na drogach rozwoju i modernizacji. Z tego fragmentu historii odnotujmy pojawienie się w Lublinie pierwszego regularnego czasopisma: w 1830 roku zaczął wychodzić „Kurier Lubelski”, który z przerwami i po różnych zakrętach dziejowych i politycznych uchował się jako tytuł do dzisiaj, a na początku XX wieku zaczęły wychodzić wielkonakładowe czasopisma codzienne, jak „Gazeta Lubelska” (1905) czy „Kurier Lubelski” (1906-1913).

Dlaczego przywołuję ten obraz dziejów Lublina jako ośrodka życia umysłowego, choć nader późno, bo dopiero w 1830 roku powstało pierwsze prawdziwe

³ Por. K. Krzak-Weiss, *Wątpliwości wokół Unglerowskiego wydania modlitewnika «Hortulus animae»*. (Uwagi na marginesie «Pierwszej książki polskiej» Ludwika Bernackiego), „Roczniki Humanistyczne” 61 (2103), z. 1, s. 63-82.

„forum” dziennikarstwa, czyli „Kurier Lubelski”? Otóż pod tym względem sytuacja Lublina nie odbiega zasadniczo od innych miast. Wyjątek to stołeczna Warszawa, w której już od XVII wieku, ściślej od czasów Jana Kazimierza i Jana III Sobieskiego, pojawiają się pierwiastki czasopiśmiennictwa, a prawdziwego rozkwitu w tej dziedzinie dozna Warszawa w okresie panowania ostatniego króla, ze szczególnym natężeniem prac w okresie walk o naprawę państwa i uchwalenie Konstytucji 3 maja (1791). A jednak to Lublin i jego najbliższe okolice – oprócz przywołanych wcześniej zdarzeń o charakterze ogólnopolskim, a nawet światowym (unia brzeska) – był miejscem szczególnego skupienia sił intelektualnych, dających się porównać jedynie może z Krakowem. Był światowym centrum studiów żydowskich. W bliskiej okolicy, w Zamościu, w 1594 roku powołano Akademię Zamojską⁴; w drugiej połowie XVI wieku w podlubelskim Babinie powstała prześmiewcza Rzeczpospolita Babińska (działała do 1677); w XVII wieku na niezwykle ważne centrum wyrósł dwór Czartoryskich w Puławach, którzy od 1783 roku uczynili to miasto swoją główną siedzibą. Wspomnijmy, że nieoszacowane zbiory księżnej Izabeli Czartoryskiej stały się zaczątkiem nowożytnego polskiego muzealnictwa, a dwór Czartoryskich – w Puławach, a później w Paryżu – pełnił rolę prawdziwego mecenasa kultury; z Czartoryskimi jako protektorami lub pracodawcami związani byli m.in. Franciszek Dionizy Kniaźnin, Julian Ursyn Niemcewicz, Maria Wirtemberska, Jan Paweł Woronicz, Franciszek Karpiński, Franciszek Dionizy Morawski, Franciszek Zabłocki, Zorian Dołęga Chodakowski, Ludwik Kropiński, Karol Sienkiewicz. Tak więc Lublin i jego okolice, także te dalsze, jak Chełm, Biała Podlaska czy Brześć Litewski, stwarzał rzecz ważną dla życia umysłowego, a więc i dla rozwoju czasopiśmiennictwa najważniejszą: dynamiczne środowisko intelektualne. Zaowocuje to w XX wieku niebywałym rozwojem miasta jako ośrodka akademickiego, czego zapowiedzią stało się powołanie w połowie 1918 roku Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego. Kolejnym krokiem ku zinstytucjonalizowanemu uprawianiu medioznawstwa i krzyżującego się z nim dziennikarstwa i komunikacji społecznej było powstanie w roku 1964 na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej Studium Nauk Politycznych, które po różnych przekształceniach od roku 1993 weszło w skład Wydziału Politologii. Integralną (czy wręcz

⁴ Paradoksalnie Akademia Zamojska mogła stanowić przeszkodę w powstaniu wyższej uczelni w trybunalskim Lublinie. Zamość, ale także Akademia Krakowska uzyskały bowiem 26 XI 1669 r. od Michała Korybuta Wiśniowieckiego przywilej wyłączności w promieniu 12 mil (tj. ok. 120 km), czyli zakaz tworzenia innych szkół wyższych. Na tym tle doszło do awantury we Lwowie, gdzie 11 XII 1759 r. jezuita dokonali – wbrew królewskiemu przywilejowi – uroczystej inauguracji Akademii. Por. F. Karpiński, *Historia mego wieku i ludzi, z którymi żyłem*, oprac. R. Sobol, wydanie przyg. E. Aleksandrowska, Z. Goliński, PIW, Warszawa 1987, s. 44-45, 217-218.

najważniejszą) częścią wydziału są tu właśnie Zakład Dziennikarstwa oraz Zakład Komunikacji Społecznej.

Sformalizowane studia dziennikarskie na KUL-u pojawiły się znacznie później. Impuls do ich powstania władze KUL-u wzięły z dokumentów soborowych i instrukcji kościelnych, które wzywały katolickie ośrodki naukowe i uniwersytety do kształcenia w zakresie komunikacji społecznej. W pierwszej fazie w ramach Wydziału Teologii KUL w Instytucie Teologii Pastoralnej powołano Katedrę Współczesnych Form Przekazu Wiary, którą kieruje od roku 1992 ks. prof. Tadeusz Zasepa. Równolegle na KUL-u powstało w 1993 Podyplomowe Studium Dziennikarstwa i Komunikacji Społecznej, ale kierunek dziennikarski tak naprawdę narodził się na Wydziale Nauk Społecznych. Tu od 1984 roku w ramach Katedry Socjologii Kultury, którą kierował ks. prof. Leon Dyczewski, prowadzono pierwsze prace w kręgu kultury masowej, a z czasem, w roku 2008, na fundamencie prac i zainteresowań naukowych pracowników tej Katedry zbudowano Instytut Dziennikarstwa i Komunikacji Społecznej KUL, którym dziś kieruje prof. Karol Klauza⁵.

Dla uzyskania właściwych proporcji wspomnijmy, że początków sformalizowanej edukacji dziennikarskiej w Polsce należy szukać na odradzającym się po niewoli narodowej Uniwersytecie Warszawskim. Również po II wojnie światowej temu Uniwersytetowi przypadła rola prekursora w kreacji studiów dziennikarskich; w roku 1953 powstał tu Wydział Dziennikarski, następnie wyodrębniło się Studium Dziennikarstwa UW, które znalazło się w 1968 roku w ramach Wydziału Nauk Społecznych; w 1975 powstał wreszcie Wydział Dziennikarstwa i Nauk Politycznych UW. Zastanawiać może uporczywe wiązanie dziennikarstwa z naukami politycznymi. Jak wiadomo, nad dziennikarstwem i szerzej nad środkami komunikacji społecznej zawsze krążyło widmo podporządkowania „racji stanu”; szczególnie mocno i bezwzględnie widać to w systemach totalitarnych, w których reglamentowane dziennikarstwo publicystyczne i polityczne nie mogło liczyć na znalezienie jakiegoś *modus vivendi* z bezwzględnym reżimem. Jak to w praktyce wyglądało, można przestudiować np. na losach „Kameny”, która – z ogólnopolskiego ważnego pisma społeczno-kulturalnego przed wojną – staczała się w czasach opresji komunistycznej, a szczególnie po odejściu założyciela Kazimierza Andrzeja Jaworskiego, na pozycję prowincjonalnego pisemka, by ostatecznie w 1993, po kolejnym zakręcie ideowym, zamilknąć na wieki.

Wolność słowa, która jest wręcz „katechizmowym” warunkiem rozwoju prasy i pokrewnych mediów, uczestniczących w komunikacji społecznej, skrzepowana

⁵ Por. ks. J. Mariański, *Sekcja Społeczna Wydziału Nauk Społecznych KUL*, [w:] *Katolicki Uniwersytet Lubelski. Wybrane zagadnienia z dziejów Uczelni*, red. G. Karolewicz, ks. M. Zahajkiewicz, ks. Z. Zieliński, RW KUL, Lublin 1992, s. 204-205.

do niebywałych granic, znalazła sobie jednak pole poza zasięgiem wszechobecnej cenzury. Jednym z nich były pisma wychodzące na Zachodzie, w środowiskach polskiej emigracji, na czele z paryską „Kulturą” redagowaną przez Jerzego Giedroycia; w Londynie taką rolę pełniły „Wiadomości”, następca przedwojennych „Wiadomości Literackich”, wznowione przez Mieczysława Grydzewskiego w 1946 roku (pismo przestało wychodzić w roku 1981), ponadto rozgłosnie radiowe, a szczególnie „Wolna Europa” i „Głos Ameryki”; niemłą rolę w wymianie informacji przez „żelazną kurtynę” odgrywała turystyka oficjalna (zjazdy literackie, spektakle artystyczne itp.) i prywatna, a także zwyczajna korespondencja pocztowa i telefoniczna. Jednak prawdziwym ewenementem czasu PRL jest powstanie krajowego drugiego obiegu informacyjno-literackiego, w którym oprócz tysięcy efemeryd prasowych zaistniały takie ważne tytuły prasowe, jak „Biuletyn Informacyjny KOR” (1976–IX 1977), który następnie zmienił nazwę na „Biuletyn Informacyjny KSS KOR” (wychodził od X 1977 do roku 1980); w 1977 Niezależna Oficyna Wydawnicza (NOWA) rozpoczęła wydawanie czasopisma „Zapis”, a także innych tytułów; dodajmy, że idea wydawnictwa zrodziła się wśród studentów KUL-u (zainicjowali je Janusz Krupski, Janusz Bazydło, Piotr Jegliński i inni). NOWA w latach 1977-1989 pod kierunkiem Mieczysława Chojeckiego wydała setki książek, kaset itp. materiałów informacyjnych, wydawała też kilka ważnych czasopism drugiego obiegu. W Lublinie w tym samym środowisku uniwersyteckim powstało jedno z ważniejszych czasopism drugiego obiegu – „Spotkania”, noszące podtytuł „Niezależne Pismo Młodych Katolików” (wychodziło w latach 1977-1989 pod egidą Bazydły, Krupskiego i Jeglińskiego). Wielkim sukcesem podziemnego dziennikarstwa było powstanie w kwietniu 1980 roku pierwszego jawnego czasopisma opozycji: „Tygodnika Solidarność”, oficjalnego organu NSZZ „Solidarność”. Aktywności tego pospolitego ruszenia demokratycznego dziennikarstwa nie zniszczyło nawet wprowadzenie stanu wojennego. Jak wiemy, solidarnościowe podziemie wydawało setki czasopism, nadawało komunikaty radiowe, a nawet próbowało uruchomić przekaz telewizyjny. Nie było bodaj miasta i miasteczka polskiego, w którym nie działałby się jakaś podziemna robota medialna! Intensywność tych działań porównać można do czasów II wojny światowej i osiągnąć Polski Walczącej.

Naturalnym owocem tego ruchu społecznego, tej faktycznie Kultury Niezależnej, stał się niebywały rozkwit środków komunikacji społecznej po roku 1989. Do owoców tego informacyjnego „pospolitego ruszenia” należy doliczyć także prawdziwy rozwój studiów dziennikarskich i medioznawczych. Wspierając się liczbami, można powiedzieć o lawinowym rozwoju tych studiów, skoro dziś u nas, 25 lat po rozbrojeniu komunizmu, dziennikarstwo jako kierunek znajdujemy na blisko stu polskich uczelniach. Ponadto Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa

ctwa Wyższego w roku 2011 umieściło „na liście dyscyplin naukowych w obrębie nauk społecznych” studia pod nazwą „nauki o mediach”⁶. Myślę, że nowoczesne dziennikarstwo akademickie powinno głęboko związać się z tą właśnie dyscypliną, która „rzemieślnicza” kondycję – tak czy inaczej wpisaną w tę dyscyplinę – a także pewną jej pograniczność merytoryczną i metodologiczną pozwoliłaby uchronić od rozplynięcia się w naukowej nieokreśloności.

I

W tradycji lubelskiego dziennikarstwa prasowego szczególne znaczenie ma rok 1918. To moment przełomowy dla życia narodowego całego kraju. Wybuch wolności zastał Lublin jako środowisko miejskie i centrum ważnego regionu gotowe wziąć na barki współodpowiedzialność za suwerenność narodu i państwa.

Miasto zapisało się w tym czasie jako miejsce aktów historycznych o dalekosiężnym oddziaływaniu, jak powstanie Rządu Ludowego Republiki Polskiej (5-7 XI – 12 XI 1918) pod egidą PPS, z Ignacym Daszyńskim jako premierem na czele. W tym samym „roku urodzaju” powstaje Uniwersytet Lubelski, który zainaugurował swą działalność mszą św. w niedzielę 8 grudnia (kazanie wygłosił bp Marian L. Fulman), a następnie „w auli rektor w przemówieniu inauguracyjnym wskazał na decydujące znaczenie oświaty w dziele odbudowania państwa polskiego, przypomniał świetne tradycje Komisji Edukacji Narodowej i ogłosił skład Senatu Akademickiego”⁷. Wcześniej, bo już 27 września tego roku, w ówczesnej prasie poinformowano o zapisach na trzy wydziały: Prawa Kanonicznego i Nauk Moralnych, Prawa i Nauk Społeczno-Ekonomicznych oraz Nauk Humanistycznych. Wkrótce – 25 VII 1920 – dołączył do tych wydziałów już jako oficjalnie erygowany aktem papieskim najważniejszy dla katolickiego oblicza uniwersytetu – Wydział Teologiczny (późniejsza nazwa: Wydział Teologii). Wydział ten, obok drugiego kościelnego, tj. Prawa Kanonicznego i Nauk Moralnych, działał już wcześniej na podstawie aktu arcybiskupa mohylewskiego, ks. Edwarda Roppa. Akt ten, „wystawiony w Piotrogradzie 23 I 1918, przenosił prawa Akademii Duchownej na Uniwersytet Lubelski, z mocą obowiązującą tylko w r. akad. 1918/1919 [...], by pod kierunkiem ks. Idziego Radziszewskiego

⁶ Zob. M. Jabłonowski, T. Gackowski, *Tożsamość nauk o mediach*, s. 3.

⁷ Zob. A. Wojtkowski, *Katolicki Uniwersytet Lubelski 1818-1944*, [w:] *Księga Jubileuszowa 50-lecia Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego*, red. S. Kunowski, W. Müller, ks. M. Rechowicz [i in.], TN KUL, Lublin 1969, s. 26.

i pięciu profesorów b. Akademii Duchownej [...] księża mogli studia kończyć lub jako nowicjusze (tirones) zaczynać. Równocześnie arcybiskup przeniósł na Uniwersytet Lubelski przywilej nadawania wszelkich stopni akademickich, również tylko w r. akad. 1918/19⁸.

Dla rozkwitu lubelskiego dziennikarstwa powstanie Uniwersytetu miało kapitalne znaczenie. Pierwszorzędną rolę w tym procesie odegrał Wydział Prawa i Nauk Społeczno-Ekonomicznych, który okazał się prawdziwym magnesem dla młodzieży Lublina i regionu i który faktycznie zdecydował o pozycji intelektualnej Lublina w dwudziestoleciu międzywojennym tudzież pod okupacją niemiecką, co przejawiało się m.in. w zorganizowaniu przez ks. dr. Piotra Kałwę, późniejszego biskupa lubelskiego i Wielkiego Kanclerza KUL, tajnego studium prawniczego w Jędrzejowie i Nawarzacach, następnie w Kielcach⁹. Po wojnie wydział ten, będący prawdziwą solą w oku reżimu komunistycznego, ulegał stopniowej likwidacji, mimo że studia prawniczo-ekonomiczne cieszyły się ogromnym wzięciem (w roku akademickim 1948/49 ponad 1300 studentów). Ostatecznie, na skutek zarządzenia ministra oświaty z 23 VI 1949 roku, stopniowo wygaszającego przyjęcia na studia, wydział zanikł w roku akademickim 1950/51¹⁰. Miną lata, nim zdruzgotany przez komunistów wydział będzie mógł się odrodzić, ale stanie się to już w zupełnie innym kształcie i na innym rynku edukacyjnym niż ten w dwudziestoleciu międzywojennym¹¹.

W międzywojniu myśl i działalność dziennikarska skupiały się tedy na wspomnianym wyżej Wydziale Prawa i Nauk Społeczno-Ekonomicznych oraz, co naturalne, na Wydziale Nauk Humanistycznych, z jej szczególnie aktywnymi organizacjami młodzieżowymi, jak Koło Polonistów Studentów Uniwersytetu Lubelskiego. Nie do przecenienia była także działalność ogólnouczelnianej organizacji studenckiej Bratnia Pomoc. Innym polem uprawy sztuki pisarskiej i dziennikarskiej oraz przygotowania redakcyjnego były popularne w tamtym czasie „jednodniówki”, czyli na ogół efemeryczne (jednorazowe) druki ulotne o charakterze biuletynu czy almanachu. I tu prym wiodły uniwersyteckie organizacje młodzieżowe. Tak np. w styczniu 1922 roku wydano „Jednodniówkę Bratniej Pomocy KUL”, z której wyrosło czasopismo (początkowo dwutygodnik, następnie miesięcznik „społeczno-literacki”) o nazwie „Akademik”. Dodajmy

⁸ Tamże, s. 30-31.

⁹ Tamże, s. 91.

¹⁰ Zob. Z. Papierkowski, *Kronika Wydziału Prawa i Nauk Społeczno-Ekonomicznych*, [w:] *Księga Jubileuszowa 50-lecia*, s. 203.

¹¹ Dzisiejszy Wydział Prawa, Prawa Kanonicznego i Administracji (w jego skład wchodzi też od roku 2009 Instytut Europeistyki) powstał po rozlicznych przekształceniach w ciągu lat 1981-1999 (reaktywacja Sekcji Prawa i nabór na studia prawnicze w roku akad. 1983/84; 1999 przyjęcie dzisiejszej nazwy).

powstanie szeregu poważnych inicjatyw wydawniczych na czele z serią wydawniczą Biblioteki Uniwersytetu Lubelskiego, gdzie publikowali swe prace naukowe profesorowie KUL-u. Uniwersytet prowadził też od początku Powszechne Wykłady Uniwersyteckie w soboty i niedziele (pierwszy odbył się już 5 I 1919 roku), a także publiczne wykłady niektórych profesorów dla słuchaczy spoza Uniwersytetu. KUL od początku był uczelnią otwartą, w czym znaczącą rolę odegrały Towarzystwo Popierania Ruchu Społecznego przy Uniwersytecie Lubelskim oraz stowarzyszenia ideowe i polityczne, jak Komitet Akademicki Pomocy Studentowi-Żołnierzowi, Stowarzyszenie Młodzieży Akademickiej „Odrodzenie”, Narodowe Zjednoczenie Młodzieży Akademickiej czy Związek Niezależnej Młodzieży Socjalistycznej „Ogniwo”, który m.in. domagał się upaństwowienia Uniwersytetu Lubelskiego¹².

Do tradycji środowiska akademickiego należało uczestnictwo w życiu kulturalnym i artystycznym miasta poprzez włączanie się w bieżące inicjatywy społeczne, działalność publicystyczną i krytyczną. Na tym polu spotykamy szereg postaci związanych z Uniwersytetem, jak np. Henryk Życzyński, Julian Krzyżanowski, Zygmunt Kukulski czy późniejszy profesor KUL-u Feliks Araszkiwicz, redaktor dodatku do dziennika „Ziemia Lubelska” (1906-1931) o nazwie „Literatura i Nauka” (wychodził w latach 1927-1928)¹³.

II

Pora spojrzeć na pole uprawy dziennikarstwa najbardziej dynamiczne, a zarazem dla kształcenia w sztuce dziennikarskiej nieodzowne: na ruch wydawniczy lubelskiego czasopiśmiennictwa w latach 1918-1939. Na pierwszy rzut oka uderza liczebność i wielobarwność ukazujących się wówczas tytułów: dzienniki, jak „Express Lubelski” (1932-1939, mutacja warszawskiego „Expressu Porannego”), „Głos Lubelski” (dziennik Narodowej Demokracji, wychodził niemal bez przerwy w latach 1913-1939), „Dziennik Lubelski” (redagowana przez Józefa Czechowicza kilkudniowa efemeryda z początków czerwca 1932), „Kurier Lubelski” (redagowana przez Czechowicza kilkumiesięczna efemeryda, wychodził od stycznia do maja 1932), „Ziemia Lubelska” (1906-1931). Dwutygodniki

¹² A. Wojtkowski, *Katolicki Uniwersytet Lubelski*, s. 40-53.

¹³ Feliks Araszkiwicz dokonał już przed wojną ważnego podsumowania życia literackiego na Lubelszczyźnie. Zob. *Ruch literacki w Lubelszczyźnie 1918-1938*, Księgarnia św. Wojciecha, Lublin-Poznań-Warszawa-Wilno 1939.

i miesięczniki, jak „Nowe Życie” (redagowany przez Tadeusza Bocheńskiego efemeryczny dwutygodnik z roku 1925), „Trybuna” (dwutygodnik, wychodził w latach 1932-1934), „Kamena” (redagowany przez Kazimierza A. Jaworskiego, w latach 1933-1939 jako miesięcznik, wychodził w Chełmie), „Lucifer” (skandalizujące piśmisko artystyczno-literackie z lat 1921-1922, ukazały się cztery numery, numer 2 potrójny: 2-4), „Reflektor” (efemeryczny miesięcznik literacki, wychodził w latach 1923-1925, redaktor Konrad Bielski, wydawca Waclaw Gralewski, ukazały się 4 numery, pierwszy nienumerowany), „Barykady” (redagowany przez Józefa Łobodowskiego miesięcznik literacki z roku 1932, ukazał się jeden numer, drugi został skonfiskowany), „Dźwigary” (miesięcznik poświęcony sprawie polskiej kultury proletariackiej”, redagowany przez Józefa Łobodowskiego, kolejna efemeryda: ukazały się 2 numery w ciągu kilku miesięcy 1934/35). Inne ciekawe pisma lubelskie: „Młodzież” (piśmisko młodzieży szkolnej, wydawane w 1920 roku, debiut dziennikarski Waclawa Gralewskiego i Konrada Bielskiego; ukazały się 2 numery); podobne piśmisko uczniowskie nosiło tytuł „W słońce” i wychodziło – z przerwami – w latach 1928/29 oraz 1936-1939, redagowane m.in. przez Józefa Łobodowskiego i Julię Hartwig. Dodajmy do tej listy (oczywiście niepełnej) dwa tytuły lubelskiego środowiska żydowskiego: „Lubliner Sztymme” (tygodnik z 1927) oraz „Lubliner Tugblatt” (dziennik, wychodził w latach 1917-1939)¹⁴.

Najwyrazistszym plonem działalności dziennikarskiej w lubelskim dwudziestoleciu jest ukształtowanie się sporej grupy „zawodowych” dziennikarzy i wydawców, jak Waclaw Gralewski, Konrad Bielski, Kazimierz Andrzej Jaworski, Stanisław Grędziński, Stanisław i Józef Czechowiczowie, Józef Łobodowski i inni. Wszyscy oni byli bądź absolwentami Uniwersytetu Lubelskiego, bądź jego studentami (Józef Czechowicz był słuchaczem i absolwentem Wyższego Kursu Nauczycielskiego, zorganizowanego na Uniwersytecie), co ciekawsze – prawie wszyscy studiowali na Wydziale Prawa i Nauk Społeczno-Ekonomicznych. Innym istotnym osiągnięciem lubelskiego środowiska młododziennikarskiego było pozytywne wsparcie debiutów literackich dwóch najwybitniejszych poetów Lublina: Józefa Czechowicza i Józefa Łobodowskiego.

Trampoliną debiutu i szczęśliwego rozwoju pierwszego z nich był miesięcznik „Reflektor”, a następnie skryształowanie się grupy literackiej o tej samej nazwie, która m.in. zaprojektowała serię wydawniczą, w której Czechowicz zadebiutował tomem *Kamień*. Książka ukazała się w roku 1927 jako tom 2. „Biblioteki Reflektora”; tom pierwszy to *Parabole* Stanisława Grędzińskiego. Kontynuacją serii

¹⁴ Zob. *Lublin. Pamięć miejsca. Prasa w Lublinie. Okres 1918-1939*, www.pamiecmiejsca.tnn.pl (<http://tnn.pl/pm,3300.html>).

miał być tom 3., zatytułowany *Ballada z tamtej strony*, który mieli wspólnie dopełnić swoimi utworami Bielski i Czechowicz. Do wydania tak pomyślanego tomu nie doszło, a Czechowicz wydał w 1932 roku dzięki protekcji Wilama Horzycy w Wydawnictwie Droga w Warszawie samodzielny tom wierszy, zatytułowany tak właśnie: *Ballada z tamtej strony*. Lubelskie środowisko młododziennikarskie i młodoliterackie było na tyle atrakcyjne, że Czechowicz nawet po wyjeździe na stałe do Warszawy (w czerwcu 1933) nieustannie do Lublina wracał i utrzymywał z nim ścisłe więzi towarzyskie i literackie, był nawet – do pewnego stopnia – przywódcą „czechowiczowskiej” grupy literackiej, która zebrała się wokół niego w Warszawie (Wacław Mrozowski, Stanisław Piętak, Artur Rzeczyca, Bronisław Ludwik Michalski i inni). Na symbol zakrawa, że ostatnia książka, w której ukazały się wiersze Czechowicza, to wydana przez ks. Ludwika Zalewskiego *Antologia współczesnych poetów lubelskich* (Księgarnia św. Wojciecha, Lublin–Poznań–Warszawa–Wilno 1939)¹⁵.

W tym miejscu warto wspomnieć o powstałej w roku 1926 w Lublinie na falach bujnego życia literackiego konfraterni o nazwie Lubelskie Towarzystwo Miłośników Książki, której inspiratorem, prezesem i sponsorem był ks. Ludwik Zalewski. Miłym spotkaniem Towarzystwa zawdzięczamy m.in. zbiór kapitałnych fraszek Czechowicza, przechowanych przez ks. Zalewskiego i wydanych dopiero w 1962 roku¹⁶.

*

Sumując nasze rozważania, trzeba zauważyć, że termin „kształcenie” w odniesieniu do dziennikarstwa, analogicznie zresztą do innych działań edukacyjnych, jak np. kształcenie edytorskie, implikuje co najmniej trzy formy realizacji, które mogą wystąpić zarówno rozłącznie, jak i łącznie, komplementarnie. Najdawniejsza, a też ciągle nieodzowna „szkoła” dziennikarstwa to praktyczne terminowanie w dowolnym medium na podstawie dowolnego wykształcenia; z doświadczenia wiemy, że na tej drodze ukształtował się niejeden absolut-

¹⁵ Wiersze Czechowicza zajmują strony 55-73 i stanowią największy blok utworów pośród 15 autorów uwzględnionych w antologii. Czechowicz w istotny sposób uczestniczył w jej przygotowaniu, m.in. poprzez wybór autorów, a także przygotowanie przedmowy do wydania.

¹⁶ J. Czechowicz, *Fraszki*, słowo wst. J. Krzyżanowski, Wydawnictwo Lubelskie, Lublin 1962 (II wydanie 1976). Jedną z fraszek tego cyklu – *O doktorze Feliksie* – ukazała się w pierwszym wydaniu zbiorowym utworów poety: J. Czechowicz, *Wiersze wybrane*, zebrali, oprac. i wstępem opatrzyli S. Pollak, J. Śpiewak, nota biogr. W. Gralewski, „Czytelnik”, Warszawa 1955, s. 277.

ny talent dziennikarski. Druga forma to proces dostosowania wysokiego wykształcenia i talentu indywidualnego do wymagań rzemiosła dziennikarskiego. Przykładów pozytywnej realizacji tej formy osiągania sztuki dziennikarskiej dostarcza środowisko przedwojennych absolwentów i pracowników Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego. I wreszcie trzecia droga: sformalizowane kształcenie akademickie, którego początki przypadają na rok 1918, ale prawdziwy rozwój zaczyna się wraz z kolejnym aktem odzyskania niepodległości, tj. po roku 1989.

Wyrazy obce, wyrazy zapożyczone: to samo czy nie to samo?

Tytuł może wydawać się typową tautologią, czyli zwykłym masłem maślanym. W rzeczy samej: wyraz *obcy* jest wyrazem *obcego pochodzenia*, a ten jest *eo ipso* wyrazem *zapożyczonym*.

O cóż więc chodzi? Niniejsze rozważania wynikają, być może, z długoletniego obcowania, w pracy tłumacza głównie, z tym specyficznym wytworem kultury środkowo-europejskiej, jakim są słowniki wyrazów obcych (niem. *Fremdwörterbücher*). Zauważmy przy okazji, że brak jest tego rodzaju publikacji np. w krajach języka francuskiego.

Wśród polskich słowników wyrazów obcych poczesne miejsce zajmuje obecnie *Wielki słownik wyrazów obcych PWN* (Warszawa, PWN, 2003), infra: SWO, pod red. Mirosława Bańki. Pierwsze wydanie, pod red. prof. Jana Tokarskiego, pochodzi z roku 1971, a drugie, pod red. Elżbiety Sobol, z informacjami etymologicznymi opracowanymi na nowo przez prof. Andrzeja Bańkowskiego, ukazało się w 1995 roku.

Dwa lata wcześniej (2001) wrocławskie wydawnictwo Europa wydało swój *Słownik wyrazów obcych* pod red. naukową prof. Ireny Kamińskiej-Szmał, o ponad 400 stron „szczuplejszy” od dykcjonarza PWN. Otwierając go na chybił trafił na literze B, widzimy, że przed hasłem *baca* słownik wrocławski ma 12 haseł, a SWO 18. Natomiast całość litery Ł w EUR to 22 hasła, a w SWO tylko 17. W sumie więc liczba haseł w obu słownikach jest porównywalna. Często jednak informacja w SWO jest obszerniejsza. W drugiej części EUR (Sentencje, powiedzenia, zwroty) rzucają się w oczy dość liczne niedostatki korekty, np. *batallion* zamiast *bataillon*, *die Religion ist das Opium des Volk* zamiast *Volkes*, *famme incoprise* zamiast *femme incomprise*, *Gentelmen prefers blondes*; na s. 885 hasło *Hare Krisna: religijny tytuł*

poúwiccony kultowi...; zdanie z *Fausta*, *ich bin der Geist, der stets verneint* błędnie przetłumaczone: jestem duchem wiecznego przeznaczenia (zamiast: przeczenia); *la lune du miel* (zamiast *de*); Dantego *Lasciate ogni speranza...* tutaj zaczyna się forma *lascitate*; si *Dieur n'existait pas...* (zamiast *Dieu*); *un Estat dans Estat* (zamiast *Etat*); *Wein, Weib und Gesan* (zamiast *Gesang*)... Z drugiej strony za bardzo użyteczne w tej części słownika należy uznać umieszczenie takich haseł, jak NATO czy NEP, tylko jak widzieć w nich „sentencje, powiedzenia, zwroty”?

Punktem wyjścia niniejszych rozważań było stwierdzenie faktu, że ani SWO, ani EUR, ani KOP¹ nie zawierają haseł *kościół* i *ksiądz*, ale już *oltarz* figuruje w EUR, a *msza* w SWO i w EUR. Słusznie, bo *oltarz* z łac. *altare* (poprzez czeski *oltář*); *msza* z łac. *missa* (przez cz. *mše*). Jednakowoż dwa pierwsze terminy tak samo są przybyszami z zewnątrz: *kościół* to łac. *castellum* (poprzez cz. *kostel*), a *ksiądz* to stary germanizm (*konung* > *koniądz* > *ksiądz*²), spokrewniony z niem. *König*, ang. *king*, niderl. *koning*..., skąd i *kunigas* u bałtyckich Litwinów. W świetle powyższego należy uznać wyrazy *oltarz* i *msza* za wyrazy obce (niem. *Fremdwörter*), a wyrazy *kościół* i *ksiądz* za wyrazy obcego pochodzenia, pożyczki (niem. *Lehnwörter*), lecz nie odczuwane jako obce. Gdzież więc kryterium? Przecież dla przeciętnego użytkownika języka polskiego wszystkie cztery wyrazy jawią się jako znane i niekoniecznie odczuwane są jako „cudzoziemcy”. Dla owego przeciętnego użytkownika polszczyzny nasze przykłady *kościół* i *ksiądz* z pewnością nie są równie obce jak – przykładowo – *aerodrom*, *fiksatuar*, *indygenat*, *miczman*, *synergia*, *szarmezka*, *szott*, *żakard*, *żakieria*..., których obecność w słowniku wyrazów obcych dziwić nie może i które z całą pewnością nie są znane większości polonofonów. Dlaczego więc *oltarz* i *msza* figurują w ich towarzystwie? Odpowiedź jest prosta: przysłowiowy „nos” autora (autorów) słownika, jego (ich) odczucie; obiektywnego kryterium nie ma. I trudno, żeby było.

Zajmując się, w jakimkolwiek sensie, wyrazami obcymi i wyrazami obcego pochodzenia, poruszamy się *nolens volens* po obszarze zapożyczeń językowych.

Ogólnie rzecz biorąc, proces zapożyczenia może dotyczyć *formy* i *treści* (saussurowskie *signifiant* i *signifié*) wyrazu (np. *żurnal* z fr., *rajtuzy* z niem., *kimono* z jap., *robot* z czes. (K. Čapek), *tytoń* z tur., *siksa* z hebr. poprzez jidysz...) albo też samej treści (*signifié*). W tym ostatnim przypadku mamy do czynienia z *kalką językową*, a więc przetłumaczeniem, np. *światopogląd* z niem. *Weltanschauung*, *korkociąg* z niem. *Korkenzieher*, *lekkomyślność* z niem. *Leichtsinn*, niem. *Fernsehen*

¹ W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1990²⁰.

² Aż do progu czasów nowożytnych *ksiądz* był tytułem władcy (por. *książe*, *księżyc*...), a duchowny, także u łacinników, zwał się *popem*.

z ang. *television*, fr. *lieutenant* z wł. *luogotenente* (cf. hiszp. *lugarteniente*), z łac. *locum tenens*...

Na marginesie warto zwrócić uwagę na mało zauważane – marginalne ostatecznie – zjawisko czegoś, co można by nazwać *półkalkami*, gdzie część wyrazu jest przetłumaczona (kalka), a część przejęta w całości (zapożyczenie całościowe); garstka przykładów:

Bawelna, z niem. *Baumwolle*, gdzie drugą część przetłumaczono dokładnie jako *welna*, a pierwszą (*Baum* ‘drzewo’), poważnie zniekształcając, przejęliśmy jako *ba-*, semantycznie puste. Ciekawe, że SWO, dając hasła *bawarka* i *bawet*, pomija *bawelnę!*

Biustonosz, z niem. *Büstenhalter*, na wzór niderl. *bustehouder* (dawn. też *biusthalter*, ale to już zapożyczenie całościowe, nie kalka). Notabene: rymujący się z *biustonoszem* *listonosz*, także z niem. *Briefträger*, jest w całości kalką³.

Lirogon ‘ptak z ogonem w kształcie liry’, żyjący w Australii; *lira* jest oczywiście terminem greckiej proweniencji.

Panjewagen, nowotwór powstały w czasie ostatniej wojny na froncie wschodnim wśród żołnierzy niemieckich, którzy ciągle słyszeli słowiańskie *panie* (*panie, ja konia nie mam, panie, wszystko zabrali, panie, bida...*), i ten element stał się pierwszą częścią wyrazu określającego biedny, niewielki wóz konny na ziemiach polskich i dalej, na wschód; druga część to rodzime dla Niemców *Wagen* ‘wóz’.

Telewidenije, ros. odpowiednik telewizji, gdzie pierwszy składnik, grecki, występuje w większości języków zachodnich (obok *Fernsehen*, Niemcy mają też *Television*); drugi, ‘wzidzenie’, jest tworem rodzimym, rosyjskim.

Poruszając się w świecie zapożyczeń, musimy pamiętać o podstawowym fakcie: uniwersalności zjawiska zapożyczenia językowego. Nie ma języka bez jakiegoś procentu zapożyczeń, inaczej mówiąc, autarkia językowa nie istnieje, jakieś kontakty – choćby bardzo sporadyczne i ograniczone – istnieją wszędzie. Oczywiście proporcja zapożyczeń w stosunku do elementu rodzimego kształtuje się bardzo różnie. Wyspiarskie języki Pacyfiku, mając mało kontaktów z obcymi, będą wykazywały, co naturalne, mało zapożyczeń. Z drugiej strony np. języki europejskie, o długiej historii, niezliczonych przetasowaniach, o ogromnym nasileniu kontaktów, posiadają bogaty repertuar zapożyczeń. Przykładowo: słownictwo angielskie

³ Ciekawa jest geneza francuskiego odpowiednika *biustonosza*: *soutien-gorge*, dosłownie ‘podtrzymywacz gardła’. Mamy tu przykład do dziś utrzymanego echa fr. *préciosité* z XVII w., gdzie w konwersacji salonowej *piers* była tabu, a *gardlo* nie. „Wykwintnisia” mogła mieć bóle żołądka, ale nigdy brzucha (*mal à l'estomac* tak, *mal au ventre* nie!). Swoją drogą fascynujące jest zjawisko *pejoratywizacji* wyrazów (np. *kurtyzana* była pierwotnie po prostu dwórką, a *dziewka* była ‘niezamężna’, jak do dziś w gwarze śląskiej okolic Cieszyna), i odwrotnie, *melioryzacji* (np. kobieta była kiedyś wyzwiskiem, a *kiep*, wulgarna nazwa zewnętrznego organu płciowego kobiety, żyje obecnie w niewinnym przymiotniku *kiepski*...).

jest w ok. 50% romańskie (ale najczęściej używane wyrazy, a więc na poziomie tekstu – przyimki, zaimki, rodzajniki, liczebniki, podstawowe czasowniki – są germańskie i one decydują o germańskości angielszczyzny). W Europie skrajnie nasyconym zapożyczeniami jest obok albańskiego język rumuński. (Mówimy tu o zapożyczeniach całościowych). Witold Mańczak podaje⁴ za dziewiętnastowiecznym słownikiem etymologicznym A. Cihaca następujące dane liczbowe dla słownictwa rumuńskiego: 2350 pochodzenia słowiańskiego, 1150 łacińskiego, 950 tureckiego, 650 greckiego, 600 węgierskiego, 50 albańskiego, ale w użyciu w tekstach (pisanych i ustnych) przeważają wyrazy rodzime, czyli pochodzące z łaciny, które sprawiają, że język rumuński jest bezspornie językiem romańskim, a nie słowiańskim. Obok języków „pożyczkolubnych” są języki „kalkolubne”. Tutaj przykładem niech będzie czeski. Powszechnie wiadomo, że gdy cała Europa idzie do teatru (*théâtre, theatre, teatro, Theater...*), Czesi idą do *divadla*, a gdy połową naszego kontynentu trzęśli pierwsi sekretarze (*genseki*), w Pradze rządził *tajemník (ústředního výboru, komitetu centralnego)*.

Garść przykładów dla zilustrowania tego najbardziej rzucającego się w oczy rysu czeskiego słownictwa: *dalekohled* ‘luneta’, *drobnohled* ‘mikroskop’, *duchaplný* ‘inteligentny’, *knofliková dírka* ‘butonierka’, *lékárna* ‘apтека’, *mezipatro* ‘antresola’, *mluvnice* ‘gramatyka’, *nápis* ‘tytuł’, *podkrovi* ‘mansarda’, *posádka* ‘garnizon’, *pravopis* ‘ortografia’, *předák* ‘lider’, *předseda* ‘prezes’, *předvoj* ‘awangarda’, *přidělenec* ‘attaché’, *prizemí* ‘parter’, *prvek* ‘element’, *rozpočet* ‘budżet’, *umělec* ‘artysta’, *urážka* ‘afrońt’, *výsadek* ‘desant’, *výslužba* ‘emerytura’, *výstřih* ‘dekolt’, *vývoz* ‘eksport’, *zápor* ‘negacja’, *zavináč* ‘rolmops’, *zeměpis* ‘geografia’, *žadatel* ‘petent’.

W nowszym słownictwie, powstałym po akcji oczyszczania języka w XIX w. (czeski ruch odrodzenia narodowego w okresie romantyzmu!), spotkamy i w czeskim nieco zapożyczeń całościowych, nieraz nawet tam, gdzie język polski posiada właśnie kalki (choćby najmniej nie jest językiem „kalkolubnym”): *hašé* ‘siekane mięso’, z fr. *haché*, *menstruace* ‘miesiączka’, *parašutista* ‘spadochroniarz’, *parazit* ‘pasożyt’, *puberta* ‘pokwitanie’, *rekreace* ‘wczasy’, *reprise* ‘reprzyza’, *résumé* ‘streszczenie’ (obok rodzimych: *obsah, shrnutí*), *sajdkár* ‘przyczepa motocyklowa’, *skóre* ‘wynik’ (z ang.), *tank* ‘czołg’, *žampion* ‘pieczarka’ (w gwarze Śląska Cieszyńskiego *szampion*: nawiasem mówiąc, grzyb tutaj na ogół lekceważony, bo „z blaszkami”, a więc *psiorka, gadówka*).

W centrum niniejszych uwag, przypomnijmy, jest zagadnienie braku wyraźnej granicy między *wyrazami obcymi* (materiał słowników wyrazów obcych) a *wyrazami*

⁴ Cf. *Języki indoeuropejskie*, pod red. L. Bednarczuka, PWN, t. II, Warszawa 1988, s. 634. Dodać należy, iż w XIX i XX w. rumuński wchłonął masę galicyzmów i italianizmów, np. *rafalá* ‘silny podmuch wiatru’, z fr. *rafale*, *stilou* ‘wieczne pióro’, z fr. *stylo*; *boschet* ‘gaj’, z wł. *boschetto*.

mi obcego pochodzenia. Wiele z tych ostatnich, zwykle nie odczuwanych jako obce, figuruje w słownikach wyrazów obcych. Brak obiektywnego kryterium z całą mocą uwidoczniają różnice w zestawie haseł w różnych słownikach wyrazów obcych. Dla zilustrowania naszej tezy o subiektywnym, „na nos”, charakterze kryteriów doboru haseł, dokonaliśmy przeglądu trzech słowników wyrazów obcych, wyżej już wspomnianych SWO i EUR, o porównywalnym zasobie informacji, oraz KOP, niezrównanego znawcy i miłośnika, miłośnika właśnie polskiego słownictwa, Władysława Kopalińskiego. KOP, o wiele uboższy od SWO i EUR, gdy idzie o liczbę haseł, szczególnie trafnie odpowiada potrzebom typowego użytkownika słownika, niekoniecznie obytego z językoznawstwem, ale troszczącego się o poprawność i pewną „schludność” swej wypowiedzi, użytkownika, którego język francuski określa jako *honnête homme*, użytkownika, co to zna jeszcze parę tysięcy słów obok *masakry, opcji, porażki, ściemy, sajgonu, dragów...*, i który *kuma*, że przed Dodą i Gagą mogła jeszcze być Marlena (wyklęta przez Hitlera) czy Hanka (co to zgąsła, służąc naszym sierotom w Libanie), Edyta z Paryża czy polska Edyta G. i Anna G. z głębi Azji przez los wydobyta, i Bułat...

Posługując się tymi trzema słownikami, przebadaliśmy 50 wyrazów obcego pochodzenia, ale niewątpliwie przez przynajmniej 95% polonofonów odczuwanych jako swojskie. Lista nie jest alfabetyczna, gdyż porządek alfabetyczny byłby tu absolutnie bez znaczenia. Ujęte w liście wyrazy zostały wybrane „bezrefleksyjnie”, na zasadzie luźnych skojarzeń, od *kościół* po *hotel*, poprzez np. *ceglę, arbuz* czy *konfitury*. Te 50 wyrazów skonfrontowano z trzema wspomnianymi słownikami, notując ich w nich obecność lub nieobecność. Ta niewielka w gruncie rzeczy próbka pozwala już na uogólniające stwierdzenie, że słowniki wyrazów obcych, obok wyrazów rzeczywiście odczuwanych jako obce przez przeciętnego polonofona (stanowiących oczywiście większość), notują także wyrazy subiektywne nieobce, choć obiektywnie rzecz biorąc, obce, czyli – jak by powiedział leksykograf niemiecki, – *Lehnwörter*, a nie *Fremdwörter*.

A oto wyrazy zebrane we wspomnianej liście:

	KOP	SWO	EUR
kościół	-	-
msza	-	+
ołtarz	-	+
nieszpory	-	+
kapłan	-	+
ksiądz	-	-
biskup	-	+
pastor	+	+
rabin	+	+

papież	.....	-	.....	-	.....	+
pacierz	.....	-	.....	+	.....	-
krawat	.....	-	.....	-	.....	+
surdut	.....	+	.....	+	.....	+
kula ⁵	.....	-	.....	-	.....	+
guma	.....	-	.....	+	.....	+
cegła	.....	-	.....	-	.....	-
dach	.....	-	.....	-	.....	-
blacha	.....	-	.....	-	.....	-
rynna	.....	-	.....	-	.....	+
szal	.....	-	.....	-	.....	+
wójt	.....	-	.....	-	.....	-
burmistrz	.....	+	.....	+	.....	+
sołtys	.....	-	.....	-	.....	-
marszałek	.....	-	.....	+	.....	+
parter	.....	-	.....	-	.....	+
teatr	.....	-	.....	+	.....	+
kino	.....	+	.....	+	.....	+
spacer	.....	-	.....	-	.....	-
masztalerz	.....	+	.....	+	.....	+
szofer	.....	-	.....	+	.....	+
szajba	.....	+	.....	-	.....	+
szyba	.....	-	.....	-	.....	+
armata	.....	-	.....	-	.....	+
lektura	.....	-	.....	+	.....	+
arbuz	.....	-	.....	-	.....	+
marynarz	.....	-	.....	-	.....	+
szosa	.....	-	.....	-	.....	+
lokomotywa	.....	-	.....	+	.....	+
deseń	.....	-	.....	+	.....	+
binda	.....	+	.....	+	.....	+
figa	.....	-	.....	+	.....	+
kukurydza	.....	-	.....	+	.....	+
komputer	.....	+	.....	+	.....	+
konfitura	.....	-	.....	+	.....	-
gulasz	.....	+	.....	+	.....	+
cyrkiel	.....	+	.....	+	.....	+
żołnierz	.....	-	.....	-	.....	-
senat	.....	+	.....	+	.....	+
zoo	.....	+	.....	+	.....	+
hotel	.....	-	.....	-	.....	+

⁵ Nie: 'laska'!

Obok nielicznych wyrazów notowanych przez wszystkie 3 słowniki (np. *binda*, *komputer*), zauważamy 9 jednostek, których nie uwzględnia żaden z naszych dykcyonarzy. Są to (oprócz wspomnianych już wyrazów *kościół* i *ksiądz*): *cegła*, germanizm z *Ziegel*, łacińskiej zresztą proveniencji (*tēgula*); *dach*, również germanizm, od późnego średniowiecza obecny w polszczyźnie jako określenie technicznego *novum* (gont, dachówka) w stosunku do tradycyjnej strzechy; *blacha*, też z Niemiec (niem. *Blech*; *Blechtrommel* w tytule znanej powieści Grassa), które u Czechów dało *plech*; bohemizm ten żyje na Śląsku Cieszyńskim; *wójt* to oczywiście niem. *Vogt*, z łac. *vocatus*; *sołtys* jest dzieckiem niem. słowa *Schultheiss*, będącego nazwą dawnego urzędnika ławniczego; żyje dziś w popularnym nazwisku *Schulz(e)*; wedle sugestii *Brücknera* polski fonetyzm tego wyrazu tłumaczyłby się węg. *szöltes*; *spacer*, *spacerować* wywodzą się ewidentnie z niem. *spazieren*; *Brückner* sygnalizuje dawną oboczność *spacyr* (por. śl. *szpacyr*); niem. czasownik ma za źródło łac. *spatium* ‘przestrzeń’; *żołnierz*, dawne *żołdnierz*, od niem. *Söldner* ‘otrzymujący żołd’, na tej samej podstawie późniejsze pogardliwe *żołdak*; bazą nazwa francuskiej monety *solde*, z łac. *solidus*; mamy liczne „potomstwo” *soldata* ‘pobierającego wynagrodzenie w soldach’: niem. *Soldat*, ros. *солдат*, hiszp. *soldado*...

Na marginesie warto odnotować pewną liczbę wyrazów obcego pochodzenia (jak *portal*, z niem. *Portal*, poprzez wł. *portale*, z łac. *porta*), które przez polonofonów niekoniecznie są „odczuwane” jako obce, ale które „dobrały sobie” nowe znaczenie w dziedzinie Internetu, zapewne obce dla pokolenia „przedinternetowego”. Do tej grupy wyrazów zaliczymy np. *bit* (*beat*, z ang. *beat* ‘uderzenie’, które wkrótce po drugiej wojnie światowej znalazły się – wraz z pochodnym *beatnikiem* – na celowniku peerelowskiej propagandy jako wykwit zdegenerowanego imperializmu amerykańskiego, podczas gdy dziś, dla szerokich rzesz internautów, to podstawowa jednostka informacji, z *binary digit*⁶). Rzecz prosta, mamy tu do czynienia z różnicą etymologii. Jako ciekawostkę regionalną można wspomnieć gwarowe cieszyńskie *bit*, występujące wyłącznie w wyrażeniu *człowiek starego bitu* ‘dawnego, solidnego charakteru’; może słuszne byłoby doszukiwanie się tu etymologii w *biciu* (‘monety’)? Ekonomiczny termin *alokacja* ma od dość dawna swoje miejsce w słownictwie fachowym, ale obecnie słyszymy też o *alokacji pliku*. Podobnie ma się rzecz z powszechnie znanymi terminami obcego pochodzenia, takimi jak *domena*, *dysk*, *edytor*, *ikona*, *kanat*, *pilot*, *plik*, *wirus*, *witryna*..., które mają obecnie nowe, dodatkowe znaczenie we współczesnej terminologii informatycznej. Proces ten obserwujemy także w pewnej liczbie wyrazów rodzimych; pomyślmy o *komórce*, *myszki*, *ścieżce*, *stronie*... Jest i *buźka* (☺) w e-mailach!

⁶ Źródła *bit* można też doszukiwać się w ang. *bit* ‘kawalek, odrobina’.

*

Podsumowując powyższe uwagi (które nie mają ambicji bycia czymś odkrywczym), stwierdzamy jedynie, że wszystkie wyrazy obce są zapożyczeniami, ale tylko część z nich jest słabo przyswojona, i to właśnie są prawdziwe wyrazy obce, obce w odczuciu przeciętnego użytkownika języka, owego *uomo qualunque* (wł.), wyrazy, takie jak *ikonolatria* czy *rekuperacja*.

Czyli, konkludując: wyrazy obcego pochodzenia, a więc zapożyczone, to kategoria obiektywna, mogąca być przedmiotem badań językoznawcy, natomiast wyrazy obce to kategoria subiektywna, ewentualne pole obserwacji socjologa, psychologa, historyka kultury...

Część IV

**Myśl pedagogiczna
i społeczna**

Kościół instytucjonalny *versus* Kościół wspólnotowy w świadomości katolików polskich

W okresie radykalnych przemian społeczno-kulturowych zmienia się z pewnością świadomość eklezjalna katolików, być może od rozumienia Kościoła jako instytucji do Kościoła jako wspólnoty. Jeżeli religijność w społeczeństwie polskim jest w dalszym ciągu określana przede wszystkim przez struktury kościelne, to rozumienie Kościoła (instytucjonalne *versus* wspólnotowe) ma istotne znaczenie dla świadomości eklezjalnej katolików. Kościół katolicki od strony socjologicznej może być rozważany jako zbiorowość społeczna, będąca zespołem instytucji i zrzeszeń organizujących kult, zaspokajanie potrzeb religijnych, kierujących zachowaniami swoich członków. Może być postrzegany jako organizacja quasi-polityczna o celach ziemskich, sprawująca władzę polityczną i mająca określone interesy polityczne¹. W *Słowniku socjologii i nauk społecznych* określa się, że „Kościół jest wielką, biurokratyczną, hierarchiczną organizacją religijną, której personel wywodzi się zwykle z klas wyższych i średnich. Występują w niej: kapłaństwo, sakramenty oraz formalna liturgia. Uczestnictwo świeckich, zwłaszcza podczas odprawiania czynności kultowych, nie jest konieczne. Definicja ta dotyczy przede wszystkim Kościołów chrześcijańskich”².

Religia i Kościół są ze sobą ściśle związane. A. Touraine twierdzi nawet, że nie ma „religii bez Kościoła, to znaczy bez wyspecjalizowanej funkcji religijnej”³. Katolicyzm jako religia ma – według własnej oceny – wymiary nadprzyrodzone

¹ J. Szczepański, *Zagadnienia socjologii współczesnej*, PWN, Warszawa 1965, s. 90-91.

² *Słownik socjologii i nauk społecznych*, red. G. Marshall, tł. M. Tabin, WN PWN, Warszawa 2008, s. 159-160.

³ A. Touraine, *Samotworzenie się społeczeństwa*, tł. A. Karpowicz, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2010, s. 83.

(Mistyczne Ciało Chrystusa), ale i wymiary społeczne, a tym samym podlega zmianom historycznym, co jest ważne dla socjologów i perspektywy badawczej ich dyscypliny naukowej. Kościół jest nie tylko instytucją zbawienia, ale i instytucją społeczną. Przekazuje on określone prawdy wiary, wartości i normy moralne, jest mocno zakorzeniony w strukturach społecznych poprzez swoje odniesienie do terytorialnych wspólnot parafialnych⁴. Kościół jako zorganizowana formalnie wspólnota wierzących ma kluczowe znaczenie dla podtrzymywania przekonań, wartości i norm jednostki, przypomina wierzącym o tym, w co zbiorowo wierzą i co cenią, daje poczucie siły w osiąganiu ich religijnych i codziennych celów⁵.

W społeczeństwie polskim religijność i kościelność są ze sobą dość ściśle związane. Rozluźnienie więzi z Kościołem wpływa – bezpośrednio lub pośrednio – na osłabienie religijności. Kontakt z Kościołem z kolei poprzez praktyki religijne, więź emocjonalną z nim, kontakty z osobami duchowymi itp. czynniki przyczynia się do pogłębienia wiary i jej umocnienia. W tym kontekście powiększanie się grupy katolików kształtujących swoją wiarę „na swój sposób” może budzić obawy o jej trwałość, wiara religijna bowiem nie jest tylko aktem indywidualnym, odizolowanym od instytucji Kościoła. Potrzebuje ona instytucjonalnego wzmocnienia i słabnie, gdy brakuje komunikatywnego wsparcia poprzez interakcje w ramach wspólnoty kościelnej czy absencję w niedzielnej mszy św.⁶

W niniejszym opracowaniu zwrócimy uwagę na wybrane aspekty Kościoła instytucjonalnego i Kościoła wspólnotowego w świadomości katolików polskich, jak ogólne postawy katolików wobec Kościoła (identyfikacja pełna, częściowa i brak identyfikacji) oraz rozumienie Kościoła w wymiarach instytucjonalnych i wspólnotowych. W rozważaniach socjologicznych bierze się pod uwagę widzialny kształt Kościoła bez sięgania do elementu tajemnicy, bez uwzględnienia specyfiki sakramentalnego charakteru Kościoła, która jest dostępna przez wiarę. Tak postępując, nie zniekształcamy przedmiotu naszego poznania, jeżeli mamy świadomość aspektowości socjologicznej refleksji nad Kościołem oraz przekonanie, że istota Kościoła może wyrażać się w terminach teologicznych i mieć teologiczny charakter. Socjolog ujmuje Kościół jako przedmiot badania naukowego o tyle, o ile wyraża się on w określonych formach społecznych. Tylko taki Kościół jest dostępny analizom empirycznym.

⁴ U. Ruh, *Deutscher Katholizismus wohin?*, „Herder Korrespondenz” 2014, nr 5, s. 218.

⁵ M.B. McGuire, *Religia w kontekście społecznym*, tł. S. Burdziej, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2012, s. 53-54.

⁶ U. Ruh, *Evangelische Kirche: Zwischen Engagement und Indifferenz*, „Herder Korrespondenz” 2014, nr 4, s. 173.

1. OGÓLNE POSTAWY KATOLIKÓW WOBEC KOŚCIOŁA

Współczesne religie charakteryzują się specjalizacją instytucjonalną, przejawiającą się standaryzacją światopoglądu w dobrze zdefiniowanej doktrynie, religijnych rolach wykonywanych przez specjalistów oraz organizacji do sprawowania kontroli doktrynalnej, zgodności z rytuałem, wspierania programów organizacyjnych. Każda wyspecjalizowana instytucjonalnie religia konsoliduje swoje przekonania, wartości i praktyki w pewien spójny model, który obejmuje nakazaną doktrynę, zbiór standardów etycznych, przejawy kultu i organizację instytucjonalną. Organizuje się ona jako wyspecjalizowana wspólnota, standaryzująca zwłaszcza przejawy kultu religijnego. W Kościele rzymskokatolickim szczególną rolę odgrywają kapłani podlegli biskupowi, posługujący w lokalnych parafiach⁷.

Spółeczna rzeczywistość Kościoła wykazuje daleko idące uwarstwienie i heterogenizację postaw. Obok chrześcijan prezentujących kościelnie zorientowaną i określoną religijność, w pełni zaangażowanych w sprawy Kościoła i preferujących interesy grupowe ponad interesy osobiste (sprawa Kościoła jest ich sprawą osobistą), jest miejsce dla ludzi identyfikujących się z Kościołem tylko częściowo, pozostających wobec niego w mniejszym lub większym dystansie, ludzi, dla których ogólna akceptacja Kościoła nie oznacza uczestnictwa w praktykach religijnych i bezpośredniego zaangażowania się w parafii (np. katolicy zdystansowani, selektywni, częściowi, alternatywni, „połowiczni”), aż po takie osoby, do których odnosi się powiedzenie: „Kościół jest instytucją, która pozwala nam czuć się chrześcijanami, nawet jeżeli nimi nie jesteśmy”. Bardzo bogata gama zmiennej przynależności do Kościoła jest teoretycznie ciągła, lecz można z pewną ostrożnością wykreślić granice, „progi” dla poszczególnych typów więzi przynależności religijnej, przy czym siły strukturalne tak wyróżnionych całości mogą być mniej lub bardziej wyraźne (np. katolicy „z metryki”, „przy okazji”, o nieokreślonej religijności, katolicy kulturowi).

Pełna identyfikacja z Kościołem charakteryzuje się maksymalną akceptacją wierzeń dogmatycznych, całkowitą interioryzacją norm religijno-moralnych, regularnym uczestnictwem w praktykach niedzielnych i wielkanocnych oraz w innych działaniach parafialno-kościelnych. Osoby reprezentujące taką identyfikację z Kościołem realizują w stopniu maksymalnym oczekiwania i żądania Kościoła jako reprezentanta zinstytucjonalizowanej religii. Przejawiają one typ religijności kościelnej, religijności w pełni konsekwentnej, instytucjonalnie sformatowanej. We współczesnych społeczeństwach pluralistycznych ta kategoria członków Kościoła

⁷ M.B. McGuire, *Religia w kontekście społecznym*, s. 137-139.

wyraźnie się zmniejsza. Obok pełnej kościelnej religijności kształtują się różne formy częściowo kościelnego i częściowo pozakościelnego chrześcijaństwa, w których – mimo pewnych więzi z Kościołem – nie zwraca się uwagi na bezpośrednie zaangażowania kościelne, zwłaszcza na poziomie parafialnym.

We współczesnych spluralizowanych społeczeństwach upowszechnia się pogląd, że ludzie, aby być religijnymi, nie potrzebują bezwzględnie instytucji Kościoła. O swoje potrzeby religijne potrafią zadbać sami, nie potrzebują duchowych przewodników⁸. Nie są skłonni podporządkować się całkowicie oficjalnym wierzeniom, praktykom rytualno-kultowym i normom moralnym swojego Kościoła, są skłonni przyznawać sobie swobodę wyboru treści swojej wiary i praktyk religijnych. Wielu katolików nie zgadza się z nauczaniem Kościoła w sprawach kontroli urodzeń, aborcji, przedmażeńskich i pozamażeńskich stosunków seksualnych, rozwodów i ponownie zawieranych małżeństw, homoseksualizmu, roli kobiet w Kościele i społeczeństwie i w wielu innych kwestiach. Przynależność religijna i kościelna staje się kwestią osobistego gustu i preferencji⁹. W tym kontekście mówi się o zmniejszaniu się zakresu autorytetu religijnego i kościelnego.

W socjologii upowszechnił się pogląd, że Kościoły chrześcijańskie tracą na znaczeniu zarówno w społeczeństwie, jak i w świadomości jednostek. Nowe formy komunikacji społecznej, a zwłaszcza wzrastająca wirtualizacja mediów, nie sprzyjają głoszeniu przesłania Kościołów, będącego całościowym systemem oceny rzeczywistości. Co więcej, Kościoły chrześcijańskie nie pełnią już roli jedyne go depozytariusza oficjalnej prawdy religijnej. W warunkach konkurencji na rynku dóbr zbawienia poszerzają się zarówno możliwości wyboru, jak i realne wybory opcji światopoglądowych (transformacja „poła religijnego”). W warunkach indywidualizacji strukturalnej jednostki mogą „kupować” w religijnym czy duchowym supermarkecie trochę tego, a trochę tamtego, tworząc tym samym swój własny *bricolage* albo kultowe *milieu*¹⁰.

Bóg nie tyle jest Bogiem religii i Bogiem Kościoła, ile Bogiem jednostki (własny Bóg). Jednostka posiada podstawowe prawo do autonomii, co oznacza, że nie musi się dostosowywać do autorytetów kościelnych, ma możliwość podejmowania własnych decyzji, bez obowiązku spełniania oczekiwań Kościoła. Wszystko może poddawać pod dyskusję czy opatrzyć znakiem zapytania. Peter L. Berger podkreśla: „Nowoczesność pluralizuje świat życia jednostek i w kon-

⁸ W. Kasper, J. Moltmann, *Jezus – tak, Kościół – nie? O chrystologicznych źródłach kryzysu Kościoła*, Wydawnictwo Homini, Kraków 2005, s. 46-47.

⁹ M.B. McGuire, *Religia w kontekście społecznym*, s. 144-145.

¹⁰ E. Barker, *Jeszcze więcej różnorodności doświadczeń i pluralizmu religijnego we współczesnej Europie*, [w:] *Religia i religijność w warunkach globalizacji*, red. M. Libiszowska-Zółtkowska, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2007, s. 150.

sekwencji podkopuje wszystkie zakładane oczywistości”. I dodaje: „przekonania religijne są raczej wybierane niż przyjmowane jako oczywistość, to nie to samo, co powiedzieć, iż nie są one już wyznawane. Mówiąc wprost, proponuję tezę, że pluralizm wpływa raczej na jak, a nie czy przekonań religijnych – a to coś całkiem różnego od sekularyzacji”¹¹.

Bardzo obrazowo opisuje tę zmianę sytuacji społecznej socjolog Zygmunt Bauman: „Prywatny Bóg to nowość naszych czasów; to Bóg stworzony w myśl zasady «zrób to sam» (*do-it-yourself*). Bóg czasów płynnej nowoczesności jest komponowany i propagowany nie instytucjonalnie, ale oddolnie. To Bóg konstruowany, a nie przekazywany w spadku w kształcie gotowym; konstruowany samodzielnie, choć przy użyciu elementów wybranych z dostępnych ofert prefabrykatów, łączonych i składanych w całości wedle samodzielnie opracowanych projektów, a z pomocą indywidualnych narzędzi i umiejętności oraz wedle logiki jednostkowych preferencji i autorytetów”¹². Wiarę w Boga jednostka kształtuje na swój sposób, pod własnym nadzorem. Bóg staje się do pewnego stopnia sprawą gustu, przynoszącą jednostce bezpieczeństwo i indywidualne szczęście (bogowie indywidualnych potrzeb i gustów). Taka indywidualizacja religii staje się jedną z najciekawszych – z socjologicznego punktu widzenia – przemian w religijności we współczesnym kontekście społeczno-kulturowym (wierzący na swój sposób).

We współczesnym świecie możliwe jest współistnienie zaangażowania religijnego w systemie wartości i norm danego Kościoła z zakwestionowaniem go jako instytucji społecznej lub z niedocenianiem parafii jako ośrodka życia wspólnotowego, lub wreszcie z krytyką osób duchownych. Katolicyzm polski na przykład charakteryzuje się względną lojalnością wobec postanowień i decyzji Kościoła powszechnego, ale równocześnie przejawia się w krytyce, niekiedy ostrej, postaw i zachowań duchowieństwa (antyklerykalizm). Jest także uchwytne empirycznie pewna zbiorowość ludzi, wyraźnie odwracających się od Kościoła instytucjonalnego, ale deklarujących zindywidualizowaną religijność bez pośrednictwa Kościoła (religijność prywatna, zindywidualizowana, „niezapośredniczona”). Empiryczne powiązania między instytucją Kościoła a świadomością ludzi są bardzo złożone zarówno ze względu na kompleksowość instytucji, jak i na świadomość ludzi wierzących.

Zasygnalizowane tu procesy przemian religijności i więzi z Kościołem we współczesnym świecie powoli są dostrzegalne i w społeczeństwie polskim, nawet jeżeli przynależność do Kościoła katolickiego w naszym kraju jest w dalszym

¹¹ P.L. Berger, *Refleksje o dzisiejszej socjologii religii*, „Teologia Polityczna” 2009-2010, nr 5, s. 95.

¹² Z. Bauman, *To nie jest dziennik*, tł. M. Zawadzka, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2012, s. 110-111.

ciągu swoistą oczywistością kulturową, do pewnego stopnia czymś naturalnym. W sondażu zrealizowanym w 1996 roku przez Instytut Badań Opinii GfK Polonia, w ramach międzynarodowego projektu badawczego *Aufbruch*, 91,8% badanych dorosłych Polaków uznawało siebie za katolików, 0,6% – za Świadków Jehowy, 0,1% – za prawosławnych, 0,1% – za polskokatolików, 0,1% – za protestantów, 0,1% – za adwentystów, 7,3% – nie należało do żadnego wyznania lub nie udzieliło odpowiedzi¹³. W powtórzonym sondażu w 2007 roku 89,7% badanych deklарowało, że należy do jakiegoś Kościoła lub wspólnoty religijnej, 9,0% – że nie należy i 1,3% – brak zdania lub brak odpowiedzi. Zdecydowana większość Polaków przynależy do Kościoła katolickiego (87,7%)¹⁴.

Stosunek Polaków do Kościoła katolickiego, w tym i katolików, jest nacechowany pewną niespójnością, a nawet dysharmonią. Z jednej strony socjologowie odnotowują wysoki poziom deklarowanej przynależności do Kościoła, z drugiej zaś wskazują na dystans wobec jego nauczania w zakresie dogmatyki, jak i szczególnie moralności religijnej. W sondażu ogólnopolskim zrealizowanym w 1996 roku 12,1% badanych określiło swój związek z Kościołem jako bardzo bliski, 43,1% – jako bliski, 34,8% – jako luźny, 2,6% – jako niezwiązani z Kościołem i 7,3% – nienależący do Kościoła lub nieudzielający odpowiedzi (w 2007 roku odpowiednio: 18,7%, 43,3%, 24,5%, 3,1%, 10,4%). W latach 1996-2007 wzrósł nieco wskaźnik bardzo blisko lub blisko związanych z Kościołem (różnica 6,8%)¹⁵. Według sondażu CBOS z listopada 2013 roku ponad dwie trzecie badanych Polaków określiło swój związek z religią (Kościołem) jako bardzo silny lub silny (25,2% – bardzo silny, 42,5% – silny), 23,1% – słaby, 7,5% – żaden, 1,4% – trudno powiedzieć, 0,3% – odmowa odpowiedzi¹⁶.

W świetle stanu badań socjologicznych i sondaży opinii publicznej można mówić o pewnych zmianach w postawach Polaków wobec Kościoła katolickiego. Z socjologicznego punktu widzenia szczególnie interesująca jest kategoria osób określających siebie jako wierzących na swój sposób. Wierzą oni w to, co uważają za prawdziwe i co im subiektywnie odpowiada. Część zaleceń i nakazów Kościoła nie mieści się w ich kodeksie religijnym. Osoby wskazujące na malejące znaczenie religii w ich życiu powołują się zazwyczaj na zrażenie się do Kościoła

¹³ E. Jarmoch, *Religijność indywidualna Polaków*, [w:] *Kościół i religijność Polaków 1945-1999*, red. W. Zdaniewicz, T. Zembrzusi, Instytut Statystyki Kościoła Katolickiego SAC, Warszawa 2000, s. 402-403.

¹⁴ M. Tomka, P.M. Zulehner, *Aufbruch 2007. Tabellenband*, GfK Wien, Wien 2007, s. 13-15.

¹⁵ E. Jarmoch, *Religijność indywidualna Polaków*, s. 403; M. Tomka, P.M. Zulehner, *Aufbruch 2007. Tabellenband*, s. 14.

¹⁶ Wyniki badania „Aktualne problemy i wydarzenia” (nr 282), Komunikat z badań CBOS (do użytku wewnętrznego), Warszawa 2013, s. 22.

pod wpływem negatywnych postaw duchowieństwa lub na własne doświadczenia życiowe. W sumie do 2008 roku około połowa badanych Polaków deklarowała wiarę według wskazań Kościoła, a od jednej trzeciej do dwóch piątych Polaków preferowało identyfikację „jestem wierzący na swój sposób”, podkreślając pewną niezależność od Kościoła i własną autonomię w sprawach wiary. Część z nich tak naprawdę nie przynależy wewnątrznie do Kościoła. Jeszcze w maju 2009 roku 52,9% ogółu badanych dorosłych Polaków przyznawało się do wiary i stosowania się do wskazań Kościoła, 41,0% – do wiary na swój sposób (1,6% – nie mogę powiedzieć, czy jestem wierzący, czy też nie; 2,0% – nie jestem wierzący i nie interesuję się tymi sprawami; 1,1% – jestem niewierzący, ponieważ nauki Kościołów są błędne; 0,6% – inne odpowiedzi; 0,3% – trudno powiedzieć; 0,4% – odmowa odpowiedzi)¹⁷.

W sondażu CBOS z marca 2013 roku wskazuje się na istotną zmianę w postawach Polaków wobec Kościoła w omawianej sprawie. W całej zbiorowości dorosłych Polaków 39,2% badanych deklaroowało, że jest wierząca i stosuje się do wskazań Kościoła; jestem wierzący na swój sposób – 52,0%, nie mogę powiedzieć, czy jestem wierzący, czy też nie – 2,4%, nie jestem wierzący i nie interesuję się tymi sprawami – 2,0%, jestem niewierzący, ponieważ nauki Kościoła są błędne – 3,2%, inna sytuacja – 0,6%, trudno powiedzieć – 0,2%, odmowa odpowiedzi – 0,4%¹⁸. Obecnie wierzący „na swój sposób” przeważają wyraźnie nad tymi, którzy wierzą według wskazań Kościoła katolickiego. Najbardziej skrajną formą krytyki Kościoła jest formalne wystąpienie z Kościoła. Według pierwszych statystyk w 2011 roku liczba apostatów wynosiła 459 osób, głównie spośród tych, którzy przebywają czasowo lub na stałe za granicą¹⁹.

W kwietniu 2014 roku 45,5% badanych dorosłych Polaków wyrażało pogląd, że są wierzącymi i stosują się do wskazań Kościoła, 46,0% – że są wierzącymi na swój sposób, 2,7% – nie mogę powiedzieć, czy jestem wierzący, czy też nie, 1,4% – nie jestem wierzący i nie interesuję się tymi sprawami, 0,8% – jestem niewierzący, ponieważ nauki Kościoła są błędne, 2,6% – określam to inaczej, 0,5% – trudno powiedzieć, 0,4% – odmowa odpowiedzi²⁰.

Młodzież polska badana w latach 2001-2002 określała swoją wiarę przez łączne odniesienie do Boga i Kościoła. W całej zbiorowości młodych Polaków

¹⁷ Wyniki badania „Aktualne problemy i wydarzenia” (nr 228), Komunikat z badań CBOS (do użytku wewnętrznego), Warszawa 2013, s. 22.

¹⁸ Wyniki badania „Aktualne problemy i wydarzenia” (nr 274), Komunikat z badań CBOS (do użytku wewnętrznego), Warszawa 2013, s. 31.

¹⁹ Statystyka Kościoła Katolickiego w Polsce, „Akta Konferencji Episkopatu Polski” 2012, nr 1, s. 93.

²⁰ Wyniki badania „Aktualne problemy i wydarzenia” (nr 287), Komunikat z badań CBOS (do użytku wewnętrznego), Warszawa 2013, s. 25.

41% badanych deklaruowało – jestem wierzący, postępuję według nauk Kościoła; 39% – jestem wierzący na swój własny sposób; 15% – wierzę w Boga, choć nie stosuję się do nauk Kościoła; 2% – nie jestem w stanie powiedzieć, czy jestem wierzący, czy nie; 1% – nie jestem wierzący, to mnie nie interesuje; 1% – nie jestem wierzący, bo moim zdaniem religia nie ma racji; 1% – inne, pozostałe odpowiedzi (np. brak danych, odmowa)²¹.

Przytoczone powyżej dane empiryczne pokazują pewne napięcie między lojalnością względem Boga i względem Kościoła, między przynależnością wyznaniową i wiarą. Więcej młodych określa swoją wiarę przez przeciwstawianie się nakazom Kościoła niż przez zgodność z tym nauczaniem. Tylko dwie piąte spośród nich deklaruje wiarę, którą ujednocila kanon wspólnych przekonań i praktyk religijno-kościelnych. Pozostali – choć w różnym stopniu – nie stawiają Kościoła w centrum swojej wiary (Kościół jako „słaba” instytucja). Prawdopodobnie w ostatnich latach wskaźnik ludzi młodych identyfikujących się z wiarą Kościoła nieco się zmniejszył.

Wśród studentów lubelskich na początku drugiej dekady XXI wieku 31,7% badanych deklaruowało pogląd „jestem wierzący i stosuję się do wskazań Kościoła”, 48,2% – jestem wierzący na swój sposób, 5,6% – nie mogę powiedzieć, czy jestem wierzący, czy też nie, 3,8% – nie jestem wierzący i nie interesuję się tymi sprawami, 3,8% – jestem niewierzący, ponieważ nauki Kościoła są błędne, 4,0% – inne odpowiedzi, 2,6% – trudno powiedzieć, 0,3% – brak odpowiedzi. Stanowisko w pełni ortodoksyjne (identyfikacja z wiarą Kościoła) wyrażało 22,3% badanych studentów z Uniwersytetu Przyrodniczego, 39,2% – z Uniwersytetu Medycznego, 26,5% – z Politechniki Lubelskiej, 26,2% – z UMCS i 46,1% – z KUL; częściej kobiety (35,9%) niż mężczyźni (24,9%); częściej studenci pochodzący ze wsi (36,9%) niż z wielkich miast (24,1%). W całej zbiorowości 61,7% badanych odpowiedziało twierdząco na pytanie, czy można być człowiekiem religijnym bez Kościoła, 29,4% – przecząco, 8,6% – trudno powiedzieć i 0,4% – brak odpowiedzi²².

W ostatnich kilku latach przybywa tych, którzy kształtują swoją religijność na swój sposób, częściowo poza wskazaniem Kościoła, ale w jego ramach. Nie wzrastają natomiast wskaźniki tych, którzy określają siebie jako wierzący, ale nie odczuwają przynależności do jakiejś konkretnej wspólnoty, nie czują, że podlegają kontroli instytucji religijnej. Według szacunków dokonanych przez Mirosławę

²¹ K. Koseła, *Religijność młodych Niemców i Polaków*, [w:] *Młodzi Polacy i młodzi Niemcy w nowej Europie*, red. K. Koseła, B. Jonda, Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN, Warszawa 2005, s. 258.

²² J. Kozak, *Religijność studentów Lublina. Studium socjologiczne*, Lublin 2013 (mps pracy doktorskiej).

Grabowską w całym społeczeństwie, jak i wśród młodych Polaków będących w wieku 18-24 lata, „wierzący bez przynależności” obejmują około 7-8%²³. Od 2008 roku „stosujący się do wskazań Kościoła” są już nieco rzadziej reprezentowani w społeczeństwie polskim niż „wierzący na swój sposób”.

Jeżeli nawet większość współczesnych Polaków określa siebie jako wierzących, to nie oznacza to bynajmniej braku zmian w ich religijności. W rzeczywistości społecznej zaznacza się wyraźna zmiana (przejście) od religijności zinstytucjonalizowanej do religijności na nowo kształtowanej, z akcentem na wolność wyboru. Przyjmuje się te prawdy wiary, które jednostce odpowiadają. Można ten proces określić jako „deregulację religii zinstytucjonalizowanej”, „rozbicie wiary” albo przejście od „silnego” do „słabego” modelu wiary, a nawet „przynależność i częściowa wiara”, „przynależność bez wiary”. W warunkach nasilających się w społeczeństwie procesów dezinstytucjonalizacji i indywidualizacji istnieje spontaniczny, oddolny nacisk na Kościół, by jednostkom pozostawić decyzję określenia znaczenia religijności w życiu i sposobów jej przeżywania. Nie wydaje się, że ten kryzys będzie szybko przezwyciężony, ma on znamiona zjawiska „długiego trwania”.

2. KOŚCIÓŁ KATOLICKI W ŚWIADOMOŚCI SWOICH WIERNYCH

W analizach socjologicznych nad religijnością wyróżnia się tzw. parametr wspólnotowy albo instytucjonalny, albo wspólnotowo-instytucjonalny. W badaniach realizowanych przez ośrodki kościelne aspekt wspólnotowy/instytucjonalny jest ujmowany jakby na trzech płaszczyznach: Kościół jako wspólnota wiernych, Kościół jako instytucja religijna i Kościół jako organizacja świecka. Problem ten, dotyczący rozumienia Kościoła, był podejmowany zarówno w badaniach ogólnopolskich, jak i w wybranych diecezjach w naszym kraju. Respondenci mogli wybierać jedną z czterech zasugerowanych odpowiedzi, albo dodać własną, albo nie ustosunkować się do postawionego pytania w jednoznaczny sposób („trudno powiedzieć”), albo podać inne określenie Kościoła.

Instytut Statystyki Kościoła Katolickiego SAC stawiał katolikom pytanie o wspólnotowy/instytucjonalny charakter Kościoła czterokrotnie w ramach badań ogólnopolskich. W 1991 roku 46,2% badanych dorosłych Polaków wybrało odpowiedź „wspólnota wiernych”, 19,3% – „instytucja święta z papieżem

²³ *Wierzący jak Polak. Z Mirosławą Grabowską rozmawia Tomasz Mincer*, „Instytut Idei” 2014, nr 5, s. 66.

i duchowieństwem”, 20,5% – „instytucja strzegąca wiary i obyczajów”, 5,9% – „ogólnoświatowa instytucja posiadająca również cele świeckie”, 0,6% – inne odpowiedzi, 6,0% – trudno powiedzieć, 1,5% – brak odpowiedzi; w 1998 roku (odpowiednio): 54,6%, 14,3%, 18,7%, 5,9%, 1,7%, 2,9%, 1,9%; w 2002 roku – 51,2%, 16,5%, 19,5%, 6,9%, 3,8%, 1,8%, 0,2%; w 2012 roku – 50,4%, 18,9%, 15,6%, 9,3%, 3,6%, 1,6%, 0,5%.

W latach 1991-2012 dominowało w społeczeństwie polskim postrzeganie Kościoła katolickiego jako wspólnoty wiernych, z lekką tendencją wzrostową. W odniesieniu do instytucjonalnych wymiarów Kościoła mamy do czynienia ze stabilizacją opinii, z lekkim spadkiem wskaźnika aprobaty Kościoła jako instytucji strzegącej wiary i obyczajów (o 4,9%). W omawianym okresie przybyło tych, którzy uznają Kościół za organizację ogólnoświatową, realizującą również cele świeckie (wzrost o 3,4%). Prawie 60% deklarujących się jako głęboko wierzący lub wierzący wybiera określenie Kościoła jako wspólnoty wiernych, ponad połowa obojętnych religijnie lub niewierzących postrzega Kościół jako organizację świecką. Czynnikiem sprzyjającym postrzeganiu Kościoła jako wspólnoty wiernych są głęboka wiara i systematyczne praktyki religijne²⁴.

Badanie zrealizowane przez Ośrodek Sondaży Społecznych „Opinia” w 2011 roku wykazało, że 40,7% badanych katolików w archidiecezji wrocławskiej określiło Kościół jako wspólnotę wiernych, 22,7% – jako instytucję świętą z papieżem i duchowieństwem, 15,7% – jako instytucję strzegącą wiary i obyczajów, 11,1% – jako ogólnoświatową organizację posiadającą również cele świeckie, 3,5% – inne określenia, 6,3% – trudno powiedzieć lub brak odpowiedzi; w diecezji płockiej w 2009 roku (odpowiednio) – 53,0%, 20,3%, 18,3%, 5,2%, 0,0%, 3,2%; w diecezji drohiczyńskiej w 2009 roku – 51,5%, 28,5%, 14,0%, 2,0%, 0,3%, 3,8%²⁵; w diecezji bydgoskiej w 2007 odpowiednio: 47,2%, 19,0%, 19,9%, 6,3%, 2,8%, 4,8%²⁶.

²⁴ E. Firlit, *Wspólnotowy wymiar religijności*, [w:] *Postawy społeczno-religijne Polaków 1991-2012*, red. L. Adamczuk, E. Firlit, W. Zdaniewicz, Instytut Statystyki Kościoła Katolickiego SAC, Warszawa 2013, s. 128-133.

²⁵ *Raport z badania socjologicznego OSS „Opinia” „Postawy religijne i społeczne w archidiecezji wrocławskiej w 2011”*, [w:] *Postawy religijne i społeczne w archidiecezji wrocławskiej w 2011*, red. W. Zdaniewicz, L. Adamczuk, Wydawnictwo TUM, Wrocław 2012, s. 177; M. Chmielewski, *Wiara i wiedza religijna*, [w:] *Postawy religijno-społeczne mieszkańców diecezji płockiej. Raport z badań przeprowadzonych przez Instytut Statystyki Kościoła Katolickiego SAC*, red. L. Adamczuk, W. Zdaniewicz, Płocki Instytut Wydawniczy, Płock 2010, s. 35-36; E. Jarmoch, *Wiara i wierzenia religijne*, [w:] *Postawy religijno-społeczne katolików diecezji drohiczyńskiej*, red. E. Jarmoch, W. Zdaniewicz, Instytut Statystyki Kościoła Katolickiego SAC, Drohiczyn 2010, s. 43.

²⁶ W. Sadłoń, W. Zdaniewicz, *Między wspólnotą a brakiem relacji*, [w:] *Postawy społeczno-religijne w diecezji bydgoskiej*, red. W. Zdaniewicz, S.H. Zaręba, Zakład Wydawnictw Statystycznych, Warszawa 2008, s. 44.

W sondażu zrealizowanym w 1996 roku przez Ośrodek Badań Opinii GfK Polonia, w ramach międzynarodowego projektu badawczego *Aufbruch*, 28,8% ankietowanych dorosłych Polaków całkowicie zgadzało się z twierdzeniem, że Kościół jest wspólnotą wierzących, 20,2% – zgadzało się częściowo, 25,5% – w równym stopniu zgadzało się i nie zgadzało się, 9,3% – częściowo nie zgadzało się, 16,2% – całkowicie nie zgadzało się²⁷.

Sondaż zrealizowany przez Instytut Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego w 1995 roku wykazał, że wśród dorosłych mieszkańców Polski 6% badanych wyraziło pogląd, że Kościół to przestarzała instytucja, która nie nadaża za współczesnym światem; 16% – Kościół to instytucja nauczająca o Bogu i o tym, jak ludzie powinni żyć; 9% – Kościół to instytucja stawiająca ludziom trudne, ale słuszne wymagania; 64% – Kościół to szczególna wspólnota ludzi wierzących i Boga; 5% – inne odpowiedzi (brak danych, trudno powiedzieć, odmowa odpowiedzi); młodzież w 1995 roku odpowiednio – 15%, 26%, 6%, 40%, 13%; młodzież w 1998 roku – 12%, 33%, 7%, 38%, 10%²⁸.

W komentarzu do tych wyników socjolog warszawski Krzysztof Koseła pisze: „Odpowiedzi definiujące Kościół świadczą o istnieniu różnicy pokoleniowej. Osoby młode skłonne są widzieć w Kościele instytucję, osoby starsze – specyficzną wspólnotę. [...] młodzież ma większą skłonność do dystansowania się wobec przeżytków. Co siódmy, co ósmy nastolatek stwierdził, że Kościół to przestarzała instytucja; w całym społeczeństwie analogiczny pogląd występuje mniej powszechnie. W zbiorowości dorosłych mieszkańców Polski najchętniej aprobowana jest definicja Kościoła jako wspólnoty – sformułowana przez Kościół. Z kolei młodzież stosunkowo chętnie określała Kościół przez społeczną misję, tzn. że wybierała definicje pochodzące z zewnątrz i wskazujące funkcje instytucji”²⁹.

Wśród młodzieży z trzecich klas szkół ogólnokształcących i techników we Włocławku w 2004 roku 21,0% badanych określiło Kościół jako instytucję strzegącą wiary i obyczajów, 8,7% – jako instytucję świętą z papieżem i duchowieństwem, 44,4% – jako wspólnotę wiernych, 8,1% – jako ogólnoswiatową organizację posiadającą również zamierzenia świeckie, 3,7% – inne odpowiedzi, 13,4% – trudno powiedzieć i 0,7% – nie wypowiedziało się w tej sprawie³⁰; wśród uczniów z klas ponadpodstawowych w Ostrowi Mazowieckiej w roku szkolnym

²⁷ A. Łankowski, *Opinie o Kościele katolickim*, [w:] *Kościół i religijność Polaków 1945-1999*, red. W. Zdaniewicz, T. Zembrzusi, Instytut Statystyki Kościoła Katolickiego SAC, Warszawa 2000, s. 358.

²⁸ K. Koseła, *Religijność młodych Niemców i Polaków*, s. 254.

²⁹ Tamże.

³⁰ R. Cyrułowski, *Religijność młodzieży ponadgimnazjalnej (raport z badań socjologicznych we Włocławku)*, „Ateneum Kapłańskie” 2005, nr 2, s. 301.

2004/2005 odpowiednio – 19,8%, 14,5%, 53,5%, 6,5%, 1,4%, 3,4%, 0,8%³¹; wśród maturzystów poznańskich na początku drugiej dekady XXI wieku (odpowiednio) – 13,2%, 4,9%, 48,9%, 16,3%, 7,1%, 9,4%, 0,2%. Spostrzeganie Kościoła w kategoriach świeckich częściej prezentowali mężczyźni, uczniowie liceów ogólnokształcących, mający ojców z wyższym wykształceniem i mieszkający w miastach (badania socjologiczne Dariusza Kokocińskiego – w opracowaniu).

Zróznicowane poglądy na temat istoty Kościoła wyrażali studenci lubelscy na początku drugiej dekady XXI wieku. W całej zbiorowości studentów 22,9% badanych wybierało odpowiedź, że Kościół jest instytucją strzegącą wiary i obyczajów; 18,3% – jest instytucją świecką na czele z papieżem i duchowieństwem; 23,3% – jest wspólnotą ochrzczonych; 18,1% – ogólnoswiatową organizacją posiadającą również cele świeckie; 6,1% – inne odpowiedzi; 10,8% – trudno powiedzieć; 0,6% – brak odpowiedzi. Odpowiedź „Kościół jest wspólnotą ochrzczonych” preferowało 25,1% badanych z Uniwersytetu Przyrodniczego, 27,9% – z Uniwersytetu Medycznego, 20,5% – z Politechniki Lubelskiej, 16,9% – z UMCS i 24,8% – z KUL; kobiety częściej niż mężczyźni (26,7% wobec 17,5%); mieszkający na wsi nieco częściej niż mieszkający w wielkich miastach (25,7% wobec 19,4%)³².

Tendencja do postrzegania Kościoła katolickiego w wymiarze wspólnotowym przeważa zarówno wśród dorosłych, jak i w nieco mniejszym stopniu wśród młodzieży. Postrzeganie Kościoła jako zhierarchizowanej lub tradycyjnej instytucji zaznacza się wyraźnie rzadziej oraz tylko marginesowo jako instytucji realizującej cele świeckie. Wydaje się, że świeckie rozumienie Kościoła zyskuje na znaczeniu w społeczeństwie polskim w ostatnich latach. Wciąż w szerokich kręgach katolików polskich jest zakorzeniona tradycyjna eklezjologia, według której Kościół pojmowany jest jako instytucja opierająca się na hierarchii i duchowieństwie, a nie jako wspólnota wiary, w której zarówno duchowni, jak i świeccy są powołani do apostołstwa. Można przypuszczać, że zróznicowana świadomość eklezjalna rzutuje – przynajmniej pośrednio – na deklarowane zaufanie do Kościoła, jego aprobatę lub dezaprobatę. Nieodróżnianie Kościoła hierarchicznego i Kościoła ludu Bożego wywołuje wiele nieporozumień w dyskusjach nad miejscem i rolą Kościoła w modernizującym się społeczeństwie polskim. Z pewnością wpływa na kształtowanie się społecznej i normatywnej integracji w Kościele i Kościoła w społeczeństwie.

³¹ D. Tułowicki, *Bez Boga, Kościoła i zasad? Studium socjologiczne nad religijnością młodzieży*, Wydawnictwo Petrus, Kraków 2012, s. 280-281.

³² J. Kozak, *Religijność studentów Lublina*.

*

W Polsce utrzymuje się na znacznym poziomie lub nawet powiększa się zbiorowość tych, którzy uważają się za katolików, jednak charakteryzują się słabą więzią z Kościołem lub w ogóle są jej pozbawieni. Wielu katolików, nawet związanych z Kościołem, w wielu ważnych kwestiach społecznych i etycznych nie uznaje norm moralnych głoszonych przez Kościół. Kształtują oni swoją indywidualną religijność niekiedy w opozycji do zinstytucjonalizowanych wymiarów katolicyzmu. Krytyczne opinie o Kościele, szczególnie wśród młodzieży, wynikają zapewne z wielu przyczyn, m.in. dystansowania się wobec nauczania kościelnego na temat etyki małżeńskiej i rodzinnej, a także negatywnych opinii o ingerowaniu Kościoła w sprawy publiczne, zwłaszcza o charakterze politycznym. Uogólnione zaufanie do Kościoła, niepozbawione pewnych symptomów krytycyzmu, jest powodowane nie tylko procesem pluralizacji społeczno-kulturowej i indywidualizacji strukturalnej w społeczeństwie, ale i działalnością samych instytucji społeczno-politycznych, a nawet kościelnych.

Jeżeli nawet w Polsce w dalszym ciągu dominuje religijność kościelna, to równocześnie przybywa tych, którzy próbują kształtować swoją wiarę na własny sposób, według własnej reżyserii, a nie według oczekiwań i nakazów Kościoła („Kościół majsterkowiczów”, „mentalność majsterkowicza”, „biografia majsterkowicza”), w każdym razie nie przyjmują oni w sposób bezdyskusyjny i bezwzględny „dziedzictwa wiary” Kościoła. Towarzyszy temu przekonanie, że człowiek powinien sam dochodzić do własnych przekonań religijnych, niezależnie od jakiegokolwiek Kościoła i religijnych tradycji (detradycjonalizacja kościelna). Oznacza to przechodzenie od uznawania zewnętrznych autorytetów do aprobaty jedynie autorytetu wewnętrznego, który pozwala konstruować własne wierzenia, praktyki, moralne zasady i reguły.

Być może przepowiadanie i nauczanie Kościoła, jego język i symbole nie trafiają do przekonania części młodzieży polskiej, być może część tej młodzieży nie wierzy już w kompetencje Kościoła do życiowego zajmowania się Bogiem, a jego wizja spraw religijnych nie odpowiada duchowym poszukiwaniom współczesnego człowieka, albo że nie jest on potrzebny do nawiązywania relacji z Bogiem. Procesy indywidualizacji religijności i osłabienia więzi z Kościołem nie są tak wyraźnie dostrzegalne wśród dorosłych Polaków. Zmiany w świadomości katolików polskich dokonują się w mało spektakularny sposób, niemniej rzeczywiście i – być może – w sposób nieodwracalny, przynajmniej w najbliższej przyszłości. Procesy osłabienia religijności kościelnej są już dostrzegalne w społeczeństwie polskim. Przybywa także tych, którzy nie dostrzegają obecności Boga w życiu codziennym, żyją jakby w praktycznym, „anonymowym” ateizmie.

W badaniach socjologicznych konstatujemy powolną erozję tradycyjnych przekonań religijnych i więzi z Kościołem (kościelność), swoistą niewidzialną sekularyzację. Religijne oblicza ludzi współczesnych – zwłaszcza młodzieży – są coraz bardziej zróżnicowane i ambiwalentne, u wyraźnej mniejszości nieortodoksyjne. Niekiedy ważniejsze jest to, że w ogóle się wierzy, niż to, w co się wierzy. Można hipotetycznie założyć, że zmiany w religijności Polaków będą zmierzać nie tyle w kierunku sekularyzmu (ateizm, indyferentyzm), ile raczej będą wiązać się z zakwestionowaniem Kościoła jako instytucji religijnej i społecznej zarazem. Wiodącą tendencją tych przemian będzie więc bardziej selektywność („miękką” lub „twardą”) niż ateizm, bardziej odchodzenie od Kościoła w sensie instytucjonalnym niż od Transcendencji („wierzę w Boga, ale nie w Kościół”). Dokładne scenariusze przemian religijności są trudne do określenia. Niemniej te zmiany, jakie wcześniej czy później będą następować, nie można pozostawić przypadkowi czy nieuchronnemu losowi.

Sam Kościół musi ustawicznie oscylować między instytucją moralną (zobowiązującą, normatywną) i wspólnotą mistyczną (wspólnota wiary, duchowości, zaufania i ufności itp.). Kościół nie jest ani nowoczesny, ani postępowy, ani rewolucyjny, nie musi w sposób mechaniczny przystosowywać się do postępowego społeczeństwa, ale działa w każdym społeczeństwie w specyficzny sposób jako instytucja troszcząca się o zbawienie człowieka. Sam Kościół „nie jest nigdy na tyle doskonały, aby potrzebował już tylko dbać o zachowanie swego stanu posiadania”³³. Potrzebuje wciąż wewnętrznej odnowy, *aggiornamento*, aby być bardziej atrakcyjnym dla ludzi i postrzeganym jako przyjazny dla nich. Nie chodzi w końcu o dopasowywanie się do społeczeństwa, lecz przede wszystkim o krytyczne towarzyszenie zmieniającej się rzeczywistości, by wiara nie funkcjonowała jako osobiste uczucie, lecz jako siła twórcza zmieniająca społeczeństwo.

³³ W. Kasper, J. Moltmann, *Jezus – tak, Kościół – nie?*, s. 45.

Wychowawcze i terapeutyczne wartości edukacji literackiej i teatralnej

Wychowawcza działalność, jak też zajmująca się nią pedagogika, charakteryzują się tym, że – jak podkreślał Janusz Tarnowski – nie tylko ma wspólny dla wielu nauk przedmiot materialny dociekań: człowieka, lecz opracowuje ona „naukowo pozytywny sposób oddziaływania na człowieka w celu osiągnięcia pożądanego wyniku, np. rozwinięcia człowieczeństwa jednostki ludzkiej”¹.

Poszukując istoty procesu wychowania, Stefan Kunowski wskazuje m.in. na ramy tego procesu, w których on się realizuje, a w którym mamy do czynienia z wyprowadzaniem wychowanka ze stanu natury i wprowadzaniem go na wyższy stan kultury. W tak ujętym procesie Kunowski wyróżnia współwystępowanie zarówno procesu *personalizacji*, jak i procesu *socjalizacji*. W ramach procesu *personalizacji* zachodzi zamiana postawy egoistycznej w wyższą od niej postawę altruistyczną, w procesie *socjalizacji* zaś zachodzi zamiana postawy *nostycznej* (będącej efektem pierwotnej socjalizacji, owocującej dzieleniem grup ludzi na *my* i *oni*), w wyższą od niej postawę *illistyczną* (owocującą służebnym zaangażowaniem się na rzecz innych)².

Pomijam historię dokonywanych często rozróżnień pomiędzy kategoriami *formacja* i *wychowanie*, które posiadają swoją bogatą i długą historię³, natomiast z tej relacji wybieram kategorię *wychowanie*, w której można upatrywać również swoistą dwoistość, na którą zwraca uwagę Kunowski w przytoczonym wyżej sta-

¹ J. Tarnowski, *Jak wychowywać?*, Wydawnictwo ATK, Warszawa 1993, s. 54.

² Zob. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 2001, s. 166-171.

³ O której pisałem m.in. w: *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*, RW KUL, Lublin 1999, s. 282nn.

nowisku, a która przejawia się przez występowanie bardzo interesujących dwóch istotnych poziomów procesu wychowania – z których pierwszy możemy określić *wychowaniem*, drugi zaś *edukacją*.

Ta relacja przybliży nas jeszcze bardziej do specyfiki samego wychowania, która w swojej zawartości treściowej odzwierciedla dwa poziomy tego procesu, z których:

- 1) pierwszy możemy wiązać z troską o wspieranie naturalnego rozwoju wychowanka (określaną jako *wychowanie*);
- 2) drugi zaś jest związany z przewyciężaniem czy też transcendencją stanu natury i wprowadzaniem wychowanka w stan kultury (określane jako *edukacja*).

Tę bardzo interesującą relację obu poziomów procesu wychowania odzwierciedla ewolucja terminologii pedagogicznej związana z opisaniem tego stanu rzeczy, dla którego pod koniec XIX w. zaznaczyły się w języku polskim obie kategorie: *wychowanie* i *edukacja*.

Wychowanie, jako kategoria związana ze wspieraniem wychowanka w jego integralnym rozwoju, w zasobach leksykalnych języka polskiego zaistniało w konkretnych uwarunkowaniach historycznych, społecznych i kulturowych, których bliższy opis obecnie się pomija, natomiast pojęcie *edukacja* – poza takimi propozycjami jak „dziesięciościan Z. Kwiecińskiego” itp.⁴ – zachowuje również swoje dawne znaczenie m.in. w sformułowaniu: *edukacja literacka i teatralna*, o której będzie mowa w niniejszym artykule⁵.

1. *EDUKACJA LITERACKA I TEATRALNA* JAKO WYCHOWANIE PRZEZ PRZEŻYWANIE LITERATURY I TEATRU

Zwróćmy zatem naszą uwagę na kategorię *edukacja*, która została przejęta wraz z łacińską tradycją chrześcijaństwa do oznaczania tego wszystkiego, co obecnie rozumie się przez *wychowanie*, a która pod koniec XIX w., gdy pojęcie „wychowanie” wyparło edukację z codziennego języka, znalazła swoje miejsce na wyższym poziomie realizacji procesu wychowawczego – właśnie w związku z wy-

⁴ Zob. Z. Kwieciński, *Dziesięciościan edukacji (składniki i aspekty – potrzeba całościowego ujęcia)*, [w:] *Wprowadzenie do pedagogiki*, red. T. Jaworska, R. Leppert, Impuls, Kraków 1998, s. 39nn.

⁵ Odsyłam m.in. do: M. Nowak, *Pedagogiczny profil nauk o wychowaniu*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2012, s. 271nn.

prowadzaniem wychowanka ze stanu natury i wprowadzaniem go do wyższego stanu kultury.

Wraz z pojawieniem się kategorii „wychowanie” nie przestało istnieć pojęcie „edukacja”, przybierając zresztą właściwe sobie, specyficzne znaczenie – pomijane jednakże przez większość opracowań. Podczas gdy wychowanie uplasowało się na pierwszym poziomie wspierania naturalnego rozwoju (pielęgnacyjnym i rozwojowym procesu wychowawczego), *edukacja* zachowała dla siebie wyższy poziom struktury procesu wychowawczego, związany z wyprowadzaniem ze stanu natury i wprowadzaniem go do stanu kultury. Podczas gdy na pierwszym poziomie (wychowania) wyraziła się troska o wspieranie życia biologicznego i rozwoju psychofizycznego wychowanka.

Najprostszym wyjaśnieniem terminu *edukacja* w tym znaczeniu jest wiązanie wychowania z przeżywaniem wyższej kultury i jej treści.

Kategorię tę wyraźnie zaczęto wiązać z tymi aspektami wychowania, które wskazywały na wychowanie przez przeżywanie *czegoś* szczególnego (wartości kultury). Kierując się takim właśnie rozumieniem działalności wychowawczej, szczególną uwagę chciałbym skupić na tak właśnie rozumianej *edukacji literackiej i teatralnej*, która może stanowić przykład opisanego stanu rzeczy. Obszar ten stał się polem badań i wieloletniej pracy naukowo-dydaktycznej Pani Profesor Marii Barbary Styk.

Wypadające w tym roku jubileusze Pani Profesor dr hab. Marii Barbary Styk dają szczególną okazję odniesienia się do tego pola badań pedagogicznych, które z natury swojej są też interdyscyplinarnymi, wymagając dialogu i kompetencji z takich dyscyplin, jak: pedagogika, teatrologia, literaturoznawstwo itp., które z prawdziwym mistrzostwem realizuje w Instytucie Pedagogiki KUL w Lublinie dostojna Jubilatka.

Osiągnięta przez Panią Profesor Stykovą specjalizacja naukowa w zakresie teatrologii w spotkaniu z kierunkiem pedagogika czy też – szerzej – z naukami o wychowaniu zaowocowała w naszym Uniwersytecie i w Instytucie Pedagogiki utworzeniem oryginalnej Katedry Edukacji Literackiej i Teatralnej, w której szczególną uwagę poświęcamy edukacyjnym, wychowawczym i terapeutycznym wartościom kultury wyrażanym w formie pisanej i przedstawianej w teatrze.

Naszą uwagę skierujemy zatem ku literaturze i pisanemu słowu oraz ekspresji teatralnej jako miejscom obecności nie tylko wartości terapeutycznych i psychologicznych, ale właśnie edukacyjnych. Są to miejsca występowania wartości o szczególnym znaczeniu wychowawczym, które mogą być postrzegane jako estetyczne, moralne, życiowe, społeczne, religijne itd.

Już sama praca z książką posiada liczne zalety: książki i w ogóle literatura odzwierciedlają to, co zapisał autor w twórczych chwilach swojego życia i idee, które

leżały mu na sercu. Czytelnik posiada możliwość dokonywania wyborów najbardziej istotnych elementów i preferowanych przez siebie części utworu. Otrzymuje się ogłąd utworu, celów, jego treści i źródeł. Książka posiada oczywiście także swoje granice, a mianowicie brakuje jej głosu życia, gestów, osobowości, których wydatnie dostarcza teatr⁶.

Istnieje bardzo bogate dziedzictwo literatury edukacyjnej, przybliżającej czytelnikom złożoność działalności wychowawczej, jak też uwrażliwiającej na szanse i możliwości wychowania oraz na jego zagrożenia. Niestety, jak zauważa Nanine Charbonnel, nie jest ona wystarczająco wykorzystana i dostatecznie zintegrowana z myślą pedagogiczną⁷. Tym bardziej należy zatem cenić i podkreślać znaczenie pracy naukowej i badawczej tych osób, które te zagadnienia zechciały podjąć w swoich publikacjach.

Zauważa się, że nie tyle należałoby badać, jak pisarze starali się wyrazić doświadczenie wychowawcze, ile to, że literatura może być ważnym źródłem informacji o wychowaniu i w ogóle w rozumieniu problemów życia ludzkiego i że jest ona bardzo zaangażowana w proces wychowania i kształcenia oraz przemieniania człowieka. Podobnie możemy mówić o takiej roli też teatru. Odkrywał te walory już starożytny świat przez teatr i dzieła literackie, którym przypisywano wielką rangę w kulturze i społeczności.

Zwracam zatem uwagę na literaturę i teatr i posługującą się nimi *edukację* jako ważne źródła wiedzy o życiu człowieka, o jego wartościach i wartościowaniu w wychowaniu (zwłaszcza przybliżając bogactwo i piękno świata widzianego oczyma dziecka). Wskazuję także na wychowawczą i kształcącą funkcję tych obszarów kultury, chociaż najczęściej zatrzymujemy się na ich funkcji terapeutycznej. Ta funkcja jest wymieniana najczęściej w obliczu aktualnych również zagrożeń i negatywnych kierunków w literaturze.

2. SZKOŁA, DZIECIŃSTWO I ŻYCIE LUDZKIE W LITERATURZE PIĘKNEJ I TEATRZE

Literatura piękna, ale też ta dla dzieci i młodzieży, jak również wielorakie gatunki literackie i poezja, także teatr i wszelkie inscenizacje, pełne są wskazań

⁶ H. Henz, *Lehrbuch der systematischen Pädagogik*, Herder, Freiburg–Basel–Wien 1964, s. 439–440.

⁷ Zob. N. Charbonnel, *La tache aveugle*, t. 1: *Les aventures de la métaphore*, Presses Universitaires de Strasbourg, Strasbourg 1991, s. 112.

edukacyjnych i informacji o pozytywnych, negatywnych i niebezpiecznych sytuacjach związanych z okresem dzieciństwa, a zwłaszcza z edukacją szkolną. Literatura w istocie swojej odkrywa i rekonstruuje, opracowuje i interpretuje oraz wyjaśnia zdarzenia edukacyjne i jego uwarunkowania. Bardzo często staje jednak wobec zarzutu, że zawiera w sobie świat fikcji, tym samym upiększając lub wykrzywiając obraz świata rzeczywistego i relacji wychowawczych obecnych w doświadczeniach dzieciństwa wielu osób.

Ma to szczególne zastosowanie w odniesieniu do procesów myślenia i uaktywnienia wyobraźni dziecka, ale też przybliżenia rzeczywistości zobiektywizowanej, świata myślenia i wrażeń drugiego człowieka, które mogą nas ubogacać. W literaturze, jak wskazywał na to P. Ricoeur, nie tylko jej narracje zmierzają do ujęcia lub doświadczenia konkretnej rzeczywistości w konkretnym czasie i miejscu, ale mamy w niej do czynienia z tworzeniem pewnej fikcji, która konstruuje lub rekonstruuje rzeczywistość, stanowiąc swoisty poligon idei i form, pozwalających na badanie i doświadczanie granic możliwości i potencjalności. Podobnie możemy mówić też o funkcjonowaniu inscenizacji i sztuk teatralnych⁸.

W literaturze łączą się ze sobą: inteligencja, wrażliwość, wyobraźnia i pamięć, wraz z procesami myślowymi stając się z jednej strony odzwierciedleniem pewnej rzeczywistości, lub idei umiejscowionej historycznie, a z drugiej strony wyrażając w wielu aspektach nadzieje i marzenia związane z życiem społecznym w przyszłości, wyrażając i zawierając pewną utopię⁹.

Od czasów wydania *Don Kichota* zauważamy, jak literatura znosi rozdział pomiędzy rzeczywistością a fikcją. Jak podkreśla M. Bakhtine, literatura stanowi też pewną rzeczywistość, organizując ją i charakteryzując swoimi środkami i sposobami¹⁰.

Warto też zaznaczyć, że istnieje również literatura pedagogiczna w sensie ścisłym, do której możemy zaliczyć dzieła Fénelona, Pestalozziego, Makarenki, Freineta czy Korczaka. Wszystkie te dzieła nie wpisują się w jakiś określony rodzaj literacki, nie są one zatem ani naukowe, ani filozoficzne, ani pamiętnikarskie, ani nie są też fikcją, lecz po trosze wszystkim, prezentując pewną oryginalną formę wyrazu, nabierającą szczególnego znaczenia na płaszczyźnie edukacji¹¹.

⁸ Zob. P. Ricoeur, *Temps et récit*, t. I: *Temps et récit*, 1983; t. II: *La configuration dans le récit de fiction*, 1984; t. III: *Le temps raconté*, 1985, Le Seuil, Paris.

⁹ Zob. P.A. Dupois, *Littérature et éducation*, [w:] *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*, red. J. Beillerot, N. Mosconi, Dunod, Paris 2006, s. 515-516.

¹⁰ Zob. M. Bakhtine, *Esthétique et théorie du roman*, Gallimard, Paris 1978.

¹¹ Zob. Ph. Meirieu, *La pédagogie entre le dire et le faire. Le courage des commencements*, ESE, Paris, s. 53.

Poprzez takie właśnie teksty, których swoistym początkiem może być *Emil* J.J. Rousseau (1712-1778), często znajdujemy próbę ujęcia ogólniejszej teorii o wychowaniu człowieka. Ma to miejsce u samego Rousseau, który faktycznie opisał w ogólnych kategoriach dziecko, wyłaniając ten opis z obserwacji przyrody. Począwszy zatem od Rousseau, mamy do czynienia z nowym rodzajem relacji między literaturą a myślą pedagogiczną, a mianowicie z projekcją utopii czy fikcji i wpisaniem jej w przyrodę (naturę), z której *edukacja* powinna wyprowadzać konsekwencje dla praktyki w formie także praw i prawidłowości oraz warunkowane przez krytykę interpretacje postawionych tez.

Wartość zaś pedagogiczna takiego tekstu miałaby wynikać z próby opisania i zgłębienia pewnej intuicji związanej z dzieciństwem i z jego wymogami prakseologicznymi i etycznymi. Można tutaj podzielać opinię Freuda, wyrażaną często w sprawie nieodzowności wiedzy o wychowanku, niezbędnej każdemu wychowawcy, której można nabyć jedynie przez zrozumienie własnego dzieciństwa¹². W tym sensie literatura daje nam szansę uchwycenia złożoności procesu rozwoju psychicznego, jego szans, jak też problemów¹³.

3. UTOPIA I PROJEKCJA A LITERATURA FAKTU I JEJ REALIZM

Projekcja własnych stereotypów w ramach literatury może prowadzić do inspirującej i twórczo rozwijającej roli literatury, może ona mieć znaczenie wręcz terapeutyczne w przezwyciężaniu szeregu trudności osobistych i społecznych. Warto przypomnieć chociażby ten specyficzny rodzaj literatury pisanej „ku pokrzepieniu serc”, w jaki wpisuje się m.in. Henryk Sienkiewicz czy Józef I. Kraszewski.

Literatura oddziałuje na człowieka w perspektywie czasowej, podobnie jak prezentacja sztuki teatralnej, która trwa przez pewien czas, pozwalając na stopniowe i coraz głębsze wchodzenie w tę problematykę. Wyłaniająca się myśl i refleksja jest zawsze wpisana w konkretne uwarunkowania czasu i miejsca. Literatura i teatr jednak spełniają też ważną funkcję poznawczą, umożliwiając podróż przez świat i także tę chyba najistotniejszą podróż w głąb samego siebie. W tym względzie łatwo mogą przez nie upowszechnić się wśród ludzi pewne tendencje związane w ogóle z kulturą.

¹² Zob. S. Freud, *L'intérêt de la psychoanalyse*, [w:] *Résultats, idées, problèmes (1890-1920)*, red. P.L. Assoun, PUF, Paris, s. 212.

¹³ Zob. P.A. Dupois, *Littérature et éducation*, s. 517.

Tak jak literatura i teatr mogą promować rozwój człowieka, służąc rzeczywiście dziełu edukacji, tak mogą również wymierać wpływ odwrotny i mogą być użyte dla celów zaniżających perspektywy rozwoju. Zwykle ta ostatnia tendencja pojawia się przy dążeniach do sprowadzania wszelkich działań w zakresie edukacji literackiej i teatralnej do zwykłych terapii. Na ogół dokonuje się tutaj po prostu redukcje potrzeb, aspiracji i dążeń ludzkich. Chodzi o tendencje minimalizujące potrzeby kulturalne.

Minimalizacja potrzeb kulturalnych została opisana bardzo przekonująco przez V.E. Frankla: „Jak długo będziemy stali na stanowisku, że czytelnik byłby za głupi do lektury tej książki lub innej, to nie tylko, że stanie się on wówczas faktycznie głupi, ale to właśnie dopiero wtedy będzie on głupi”. Tę ideę Frankl poszerza powołaniem się na Goethego: „Jeśli bierzemy pod uwagę człowieka takim, jakim on jest, to czynimy go gorszym. Jeśli bierzemy jednak pod uwagę człowieka takim, jakim on powinien być, to czynimy go takim, jakim on może naprawdę być”¹⁴.

W tym sensie możemy dostrzegać szczególne zadanie i powołanie literatury jako promotorki dobra, szlachetności, ideału. Takie było powołanie literatury, utrwalającej dobro i bohaterskie czyny przeszłości.

Warto też przywołać słowa Frankla w związku z cynizmem, który często ma miejsce we współczesnej literaturze: „Modnym się stało, aby cieszyć się ze zwariowania świata, aby człowieka poniżyć i czynić go szatańskim. Oczywiście, nie jest zadaniem literatury, czynić rzeczywistość sztucznie upiękzoną, ale też nie jest takim zadaniem oszpeccanie jej i wypaczenie. Natomiast bardzo ważnym jej zadaniem może się stać naświetlanie tej strony rzeczywistości, która ukazuje możliwość przemiany rzeczywistości. Świat, nie jest święty, ale podobnie jak człowiek chory – jest uleczalny. Literatura zaś, która odrzuca możliwość stawiania się lekarstwem, a nie bierze udziału w walce z chorobą, taka literatura nie jest żadną terapią czy jakimkolwiek leczeniem pacjenta, lecz jest pewnym symptomem, symptomem jakiejś masowej nerwicy, która wydaje się powiększać”¹⁵.

W ten sposób mówiąc o terapeutycznej funkcji literatury, posiadamy też indoktrynację, zwulgaryzowaną informację i wiedzę, które prowadzą do tego, że człowiek przestaje rozumieć samego siebie, zwłaszcza że nie przekazuje się jemu ewidentnych bzdur, ale jest swoista moda na półprawdy, ćwierć-prawdy, podawane

¹⁴ Zob. K. Dienelt, *Medienpädagogik in anthropologischer Sicht: die Faszination der Medien*, [w:] *Liber Amicorum: Albert Kriekemans. De mens zichzelf een taak*, red. C.C. De Keyser, M. Hellemans, A. Marcoen, Drukkerij-Uitgeverij Lannoo, Tiel-Amsterdam 1976, s. 402-403.

¹⁵ Frankl używa tutaj słów *heil i heilbar – uleczalny*. Zob. m.in. M. Heitger, *Was erfordert demokratische Mündigkeit?*, [w:] *Das Werden sozialer Einstellungen in Familie, Schule und anderen Sozialformen*, Hrsg. H. Asperger, F. Haider, Wien 1974, s. 18.

rzekomo w ramach popularyzacji wiedzy, czyli czynionej po to, aby rzekomo inni mogli zrozumieć.

W tym sensie warto wspomnieć także o negatywnej roli literatury, prezentującej w zwulgaryzowanej formie psychologię głębi, psychoanalizę, zwłaszcza w zakresie przekazów dotyczących chociażby sfery seksualnej. Te właśnie przekazy: dialog, literatura, środki przekazu, przeżywane przez ludzi sytuacje, rodzą i szerzą, zdaniem Frankla, nihilizm i cynizm w życiu społecznym. Rodzą one, jego zdaniem, poczucie pustki i bezsensu.

Droga zatem psychologizmu jest nieodpowiednia dla realizacji pomocy terapeutycznej, lecz wszelkie terapie powinny przemieniać się po prostu w edukację personalistyczną. Taki właśnie zwrot połączony z opisem emocjonalnej percepcji wartości oraz prymatem osoby, wyznaczone miłością, staje się dla Frankla punktem odniesienia w projektowaniu interwencji psychoterapeutycznej. Sam już jego schemat aksjologii – wartości twórczości, doświadczenia i postawy – w dużej mierze jest syntetycznym przełożeniem schelerowskiej etyki skoncentrowanej na motywach praktyki terapeutycznej¹⁶.

V. Frankl idzie w tym względzie dalej niż myśl Schelera. Przyjmując bowiem pozycję konsekwentnego personalizmu, maksymalnie koncentruje swoją uwagę na osobowych darach wolności, rozumu, gdyż to one najbardziej są pomocne w projektowaniu wysiłku terapeutycznego w taki sposób, aby obudził proces autoterapii.

W tych właśnie sytuacjach tym bardziej jest konieczne odniesienie się do prac Frankla i do zyskującej coraz większe uznanie *logoterapii*. W tym ujęciu logoterapia dąży do odzyskania integralnego obrazu człowieka i przez to antropologicznych podstaw jego egzystencji, posiadającej trojaki podstawy:

- 1) człowiek jest wolny, co nie oznacza, że nie byłby poddany żadnym uwarunkowaniom typu biologicznego, psychologicznego, socjologicznego czy kulturalnego, ale zawsze zachowuje w takich przypadkach radykalną możliwość zajęcia własnego stanowiska wobec wszelkich uwarunkowań;
- 2) człowiek nie poszukuje zaspokojenia swojej przyjemności, jak to widziała psychoanaliza Freuda, ani też zaspokojenia swojej żądzy władzy, jak to ujmowała psychologia indywidualna, lecz kieruje się wolą nadania znaczenia (w tym właśnie sensie greckie pojęcie *logos* jest interpretowane jako znaczenie życia czy lepiej jako sens życia, który przejawia się w napięciu między światem, w którym się znajduje, a światem wartości ukazującym się jemu jako apel i jako wyzwanie);

¹⁶ Zob. E. Fizzotti, *Logoterapia*, [w:] *Dizionario di scienze dell'educazione*, cord. J.M. Prelezo, Scilas, Torino 2008, s. 629-631.

- 3) życie człowieka zawsze zachowuje swoje znaczenie pomimo ograniczeń związanych z wiekiem, zdrowiem, cierpieniem, pomyłkami w pracy zawodowej lub emocjonalnej. W wyniku tego wszystkiego na wyzwania życia odpowiada się nie tylko przez realizację wartości związanych z twórczą aktywnością (praca, aktywność, zaangażowanie polityczne) ani też z wartościami związanymi z doświadczaniem rzeczywistości (miłość, muzyka, sztuka), lecz zwłaszcza z wartościami związanymi z postawami przyjmowanymi w skrajnych sytuacjach cierpienia, poczucia winy, śmierci. Chodziłoby o postawę wiary w jakieś znaczenie, w jakiś sens niezależny od wszystkiego, która pozwalałaby na przeżycie i stanowiłaby centrum logoterapii. Było to także osobistym doświadczeniem Frankla w obozie koncentracyjnym i także w terapii pacjentów skarżących się na zaburzenia o podłożu egzystencjalnym, diagnozowanych jako nerwice noogeniczne lub noogenne.

Zrozumieć swoje życie jako zadanie jedyne i oryginalne, zadanie całego życia, które jest realizowane i przyjęte z pełną odpowiedzialnością, wnosi trojakie wymagania postawy:

- 1) przyjąć i przeżywać w swoim życiu swoistą dialektykę między być a powiniennem być, między codziennością a światem wartości, pomiędzy tym, co osiągnęliśmy, a wielorako możliwą potencjalnością;
- 2) posiadać ukierunkowanie poza samego siebie (Frankl używa w związku z tym pojęcia „autotranscendencja”), aby przewycięzać łatwą pokusę poszukiwania natychmiastowej przyjemności lub złudnego, iluzorycznego sukcesu;
- 3) zajmować słuszny dystans wobec sytuacji granicznych i trudności, w jakich możemy się znaleźć. W tym przypadku mówi się o autodystansie, związanym z siłą oporu duchowego¹⁷.

Logoterapia wyróżnia obok trzech zjawisk o tragicznych konsekwencjach dla młodzieży (samobójstwa, agresja i uzależnienie narkotykowe), czy też wypowiedzi wymytych z jakichkolwiek wartości i pustki egzystencjalnej, także inne formy neurotyczne, szeroko obecne we współczesnym nurcie życia społecznego:

- 1) *nerwica mechaniczna* – jako konsekwencja wzrostu czasu wolnego, który jest wykorzystywany na brawurowe zachowania anormalne i aspołeczne;
- 2) *nerwica niedzieli* – która przejawia się w zachowaniach masowych i wyobcowujących na dyskotekach, stadionach, miejscach poszukiwania przyjemności;
- 3) *nerwica bezrobocia*, która dotyczy zarówno młodych szukających pracy, jak również starszych, którzy czują się oddzieleni od udziału w produkcji.

Logoterapia z punktu widzenia pedagogicznego oferuje ważne wskazania, zwłaszcza że skupia swoją uwagę na wychowaniu, służącym wyodrębnianiu się

¹⁷ Zob. tamże.

jednostki i na realizacji zadań osobowych i oryginalnych, korespondujących z integralnością osoby i jej oryginalnością. Możemy je odnieść także do terapii przez słowo (w edukacji literackiej) czy do teatru (w edukacji teatralnej). Uwypukla się zwłaszcza w tej terapii, jak i w każdej innej znaczenie wolności, odpowiedzialności i świadomości moralnej – sumienia, z którego wypływają przykazania wpisane w różne sytuacje naszego życia. A ponieważ nikt nie może nadać znaczenie życiu innych osób, ani też nie można rozdawać recept na temat tego, co inni mieliby robić, spotkanie wychowawcze i cała wychowawcza relacja może być widziana jako równanie matematyczne z dwiema niewiadomymi, z których jedna jest stanowiona przez osobowość wychowawcy, druga natomiast przez indywidualność wychowanka. W tym wypadku łatwo zauważyć, że dokonujemy przejścia od poziomu działania i stosowania technik w kierunku prawdziwej edukacji personalistycznej, której podmiotami stają się wychowawca i wychowanek. Obaj są niepowtarzalni, oryginalni, jedyni i obaj ukierunkowani na przewyciężenie jakiegokolwiek zależności myślenia i działania w odkrywaniu wzorów nieprzewidywalnych codziennego życia, na indywidualną hierarchii wartości, która uporządkuje potrzeby i dążenia, przydzielając im ich właściwe miejsce, to związane z odpowiednim zrealizowaniem sensu własnego życia¹⁸.

4. OD ROZMOWY TERAPEUTYCZNEJ I KOŁOKWIUM KLINICZNEGO DO PERSONALIZMU

Z pozycji Franklowskich, podejmując naszą dalszą analizę w zakresie terapii przez słowo, możemy podkreślić, że *logoterapia*, zajmując się nerwicami noogenicznymi i lecząc je poprzez odzyskiwanie znaczenia i sensu, podejmuje terapię, opierając się na przekonaniu, że wymiar noetyczny uczestniczy w odzyskiwaniu zdrowia, w większym lub mniejszym zakresie.

Potwierdza to także sposób, w jaki Frankl pojmował rozmowę terapeutyczną, czyli po prostu kolokwium kliniczne. Zauważając, że dialog w psychoterapii jest często zredukowany do czegoś czysto formalnego, w czym nie zaznaczają się nawet treści, lecz jest po prostu rozmowa i ten emocjonalny ładunek, jaki powstaje w dynamice spotkania międzyosobowego, poszukujemy czegoś więcej, co jako „prawdziwe spotkanie jest oparte na autotranscendencji, i to o wiele bardziej, niż

¹⁸ Tamże.

na auto-ekspresji. Zwłaszcza takie prawdziwe spotkanie przekracza siebie zmierzając do *logos*. Pseudo-spotkanie natomiast, jest oparte na dialogu bez *logosu*¹⁹.

Chodziłoby zatem w myśleniu o edukacyjnym wymiarze literatury i teatru o prowadzenie jakiejś rzeczywiście solidnej analizy języka, gdyż to właśnie język:

- 1) pozwala tym, którzy się nim posługują, wyrazić siebie (auto-ekspresja);
- 2) odnosi się do kogoś innego, ale też jeśli nie mówiłby o czymś, nie mógłby nazywać się językiem. Mielibyśmy zatem do czynienia z jakimś pseudojęzykiem, gdyby nie był czymś więcej aniżeli pewnym sposobem auto-ekspresji (brakowałoby w nim apelu do drugiej osoby). Zdarzają się np. schizofrenicy, którzy stosują wprawdzie taki język, który wyraża ich stan ducha, ale nie ma w nim żadnego odniesienia do rzeczywistości. To, co jest ważne w związku z językiem, staje się ważne również we wzajemnych relacjach, w spotkaniu i w życiu codziennym i wskazuje na kolejne, dalsze aspekty;
- 3) komunikowanie międzyludzkie i interpersonalne powinno być wzięte pod uwagę jako pewna rzeczywistość dynamiczna, która wymaga realizacji w odniesieniu do celu do osiągnięcia i biegnąca dalej aż do pełnego zrealizowania.

Widzimy zatem, że tak jak język, który wyklucza wymianę treści w ramach komunikowania, staje się pseudo-językiem, tak również spotkanie i dialog, jeśli nie włączają intencjonalnych możliwości osoby, stają się pseudo-spotkaniem i pseudo-dialogiem i najwyżej realizują to, co M. Scheler określał jako „stany sentymentalne (czy emocjonalne)”²⁰.

Fenomenologia, w ujęciu Brentano i Husserla, stosuje termin „przedmiot zainteresowania” lub „przedmiot intencjonalnego odniesienia”, które to pojęcie pozwala nam zauważyć, że wszystkie przedmioty, do których odnosi się język, te wszystkie przedmioty, które są ujęte przez dwa podmioty komunikujące między sobą, stanowią pewną strukturę, świat znaczeń czy wręcz kosmos znaczeń, który może być nazywany *logosem*. Z tego dalej możemy wnioskować, że wszelka psychologia, która wyklucza znaczenia, odcina człowieka od sfery jego przedmiotów intencjonalnego odniesienia, czyli od obiektów jego zainteresowania, i w ten sposób osłabia samą siebie. Psychologia natomiast godna naprawdę tego imienia powinna płacić należną daninę obu partnerom komunikowania: zarówno *logosowi*, jak i *psyche*.

Podstawa do logoterapeutycznego optymizmu tkwi natomiast w tym, że wychodząc wprawdzie od dziedziczenia, od impulsów, czyli od tego wszystkiego, co tworzy istotowy wymiar ludzkiego doświadczenia, ale wyznaje i utrzymuje jako podstawowe swoje przekonanie, że z jednej strony osoba może się zawsze

¹⁹ V. Frankl, *Un significato per l'esistenza*, Citta Nuova, Roma 1983, s. 73.

²⁰ M. Scheler, *Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik*, Francke, Bern 1954.

od tych uwarunkowań wyzwolić, z drugiej zaś strony zauważa, że logoterapeuta, nie ulegając pesymizmowi sytuacji, potrafi zawsze odkryć pacjentowi jego możliwości autotranscendencji, jeśli będzie to realizował w przekonaniu, że jego rola (zawodowa) polega na posługiwaniu wolności człowieka.

Pod wpływem zwłaszcza myśli Schelerowskiej Frankl zauważył bardzo szybko, że psychologizm jest nieodpowiedni do realizacji zadań np. leczenia psychoterapeutycznego, lecz istotną rolę w wypadku człowieka – osoby odgrywają wartości i nade wszystko prymat osoby, co stanowiło w swoim czasie prawdziwy bodziec odnowy psychoterapii. Wydaje się jednak, że właśnie logopedia stanowi ważny impuls rozwoju badań w zakresie edukacji literackiej i teatralnej. Logopedia ukierunkowuje nas na świat kultury i sprawia, że poza poziomem wychowania, realizowanego jako troska o zdrowy rozwój wychowanek, powinien być też podejmowany trud wyprowadzania wychowanek ze stanu natury i wprowadzania go w wyższy stan kultury. Jest to potrzeba człowieka tak samo istotna jak troska o zdrowy rozwój człowieka.

Człowiek, który jest podmiotem kultury, jest jednocześnie jej przedmiotem i celem. Nie tylko więc tworzy kulturę, lecz także kultura wpływa na człowieka. Kultura jest tym, dzięki czemu człowiek staje się, jak można powiedzieć za Arystotelesem, *bardziej człowieczym*, wchodzi w większe bogactwo swojej egzystencji. Człowiek jako osoba nie tylko pozostaje w relacji do siebie, do innych osób, ideału czy wiary, lecz jest zdolna konfrontować także cierpienie i śmierć. Konfrontowanie tych zdarzeń przejawia się w dążeniu do wyzwiania się z uprzedmiotowienia, z drugiej zaś w przewyciężaniu pesymizmu aktualnej sytuacji na rzecz możliwości autotranscendencji.

Zauważamy tę autotranscendencję w przypadku relacji człowieka do swojej kultury, gdy podlega on wpływom kultury, a jednocześnie ją transcenduje. Kultura jest więc specyficznie ludzkim faktem w odniesieniu do osoby i na nią wywiera niewątpliwy wpływ. Sama osoba w ciągu swojego życia i rozwoju jest tworzona przez kulturę i jest jej najbardziej widzialnym rezultatem i użytkownikiem. Poznać więc aktualną kulturę (czy też kulturę poszczególnych grup) oznacza poznać, jakie osoby tam znajdziemy, ale również *osoba* jest zawsze przejawem, można wręcz za Janem Pawłem II powiedzieć, że „jest objawieniem kultury, która ją kształtowała”²¹.

Kultura nie tylko jest objawieniem osoby, ale także społeczności i całej wspólnoty, w jakiej dana osoba żyje. W 1982 r. w czasie światowej konferencji na temat polityki kulturalnej, która odbyła się w Meksyku, stwierdzono, że „kultura może być dzisiaj uważana za ogół tych cech wyróżniających w zakresie duchowym jak i materialnym, intelektualnym i uczuciowym, które charakteryzują pewną społecz-

²¹ Jan Paweł II, *Discorso all'UNESCO*, „L'Osservatore Romano”, Roma, 2-3 giugno 1980.

ność lub grupę społeczną²². W cytowanym dokumencie wskazuje się, że kultura obejmuje poza sztuką i literaturą style życia, podstawowe prawa człowieka, systemy wartości, tradycje i wierzenia. Pozwala ona człowiekowi prowadzić refleksję nad samym sobą. Dzięki kulturze człowiek dokonuje wyborów i wartościuje, nabiera świadomości siebie i poszukuje nowych znaczeń oraz sposobów wyrażania się²³.

Kultura jest także objawieniem osoby. Kultura nadaje wyższej jakości ludzkiej egzystencji. Doskonale ujmuje to antropolog włoski Bernardo Bernardi, stwierdzając: „Naturą człowieka jest kultura”²⁴.

Odnosząc te stwierdzenia do zagadnień edukacji literackiej i teatralnej, możemy wskazać na szczególną jej rolę i na rangę zadania, jakie podejmuje tak określana edukacja w trosce o realizację integralnie pojętego wychowania człowieka. Takie podejście nie tyle wiąże się z dylematem przeszłości myśli pedagogicznej wyeksponowanej zwłaszcza od J.J. Rousseau w postaci: *Natura czy kultura?*, lecz w świetle koncepcji wyprowadzania wychowanka ze stanu natury i wprowadzania go w wyższy stan kultury. Te zadania i tę rolę możemy wiązać z troską o jakość edukacji, o jej poziom i rangę, a wówczas problematyka edukacji literackiej i teatralnej nie zatrzyma się na kwestiach psycho- czy socjotechnik, lecz jako prawdziwa edukacja personalistyczna osoby poprowadzi nas ku poszukiwaniu tej szczególnej jakości życia poszczególnych osób i całych wspólnot ludzkich, w której zapagniemy dążyć do zawartej w literaturze i sztukach teatralnych mądrości, moralności, tej szczególnej rangi kultury duchowej, za której reprezentowanie i przybliżanie jesteśmy wdzięczni dzisiaj Pani Profesor Marii Barbarze Styk.

²² H. Carrier, *il contributo del Concilio alla cultura*, [w:] *Vaticano II: bilancio e prospettive venticinque anni dopo (1962-1987)*, ed. R. Latourelle, Cittadella, vol. II, Assisi 1987, s. 1435-1436.

²³ Zob. tamże, s. 1435-1453.

²⁴ B. Bernardi, *Uomo, cultura e società. Introduzione agli studi etno-antropologici*, Angeli, Milano 1974, s. 24.

Autorska klasa teatralna szansą rozwijania twórczej aktywności ucznia i nauczyciela

Idea klas autorskich zrodziła się pod koniec lat osiemdziesiątych XX wieku. Głównym centrum tej nowatorskiej inicjatywy były szkoły zrzeszone w Towarzystwie Szkół Twórczych, pracujące pod naukową opieką dr Danuty Nakonecznej i autorki poniższego tekstu.

W pracy seminaryjnej i konwersatoryjnej szkół zrzeszonych w Towarzystwie Szkół Twórczych poszukiwano definicji klasy autorskiej, która w sposób operacyjny oddawałaby jej istotę. Według D. Nakonecznej „klasa autorska to «mikroszkoła», obejmująca całokształt problemów organizacyjno-programowych oraz wychowawczo-dydaktycznych. Jej koncepcja wyrasta z indywidualności nauczyciela, z jego umiejętności postrzegania i rozwiązywania złożonych problemów nauczania i wychowania”¹.

U podstaw idei tworzenia klas autorskich znajdowało się przekonanie, że rzeczywistym animatorem i kreatorem postępu pedagogicznego w polskiej szkole jest sam nauczyciel – wychowawca klasy. Wiara w oddolną reformowalność szkoły mocą twórczych, nauczycielskich sił; w dojrzałość i odpowiedzialność nauczycieli stała się głównym czynnikiem sprawczym budowania autorskich koncepcji wychowawczo-dydaktycznych klas autorskich. Klasy autorskie były próbą odpowiedzi na poszukiwanie sposobów budowania szkoły alternatywnej, spełniającej oczekiwania uczniów, nauczycieli, rodziców.

Jednym z podstawowych warunków utworzenia klasy autorskiej jest jej twórca – nauczyciel wychowawca. Kim więc muszą być wychowawcy – autorzy klas? Odpowiadając na to pytanie, D. Nakoneczna pisze: „Nauczyciele, pierwsi twórcy

¹ D. Nakoneczna, *Klasy autorskie w szkołach twórczych*, Warszawa 1993, s. 64.

klas autorskich – to najczęściej pedagodzy, którzy mają już za sobą kilkuletnie doświadczenia zawodowe i którzy zdają sobie dobrze sprawę, że budowanie szkoły „na jedną miarę” zagłuszyłoby w nich podmiotowość i indywidualność. Trzeba więc odważnie odrzucać utrwalone przyzwyczajenia, że los nauczyciela i szkoły zależy od administracji szkolnej, polityki oświatowej, od „kogoś ważnego” na górze, władnego decydować o nauczycielu i jego pracy, a nie od wysiłku i twórczego podejścia do problemów nauczania i wychowania”².

Jak już zostało podkreślone, klasa autorska – jej program wychowawczo-dydaktyczny wyrasta z indywidualności nauczyciela wychowawcy, z jego zainteresowań pedagogicznych, umiejętności twórczego rozwiązywania problemów pedagogicznych.

Z powyższego założenia wynika, że autorem klasy nie może zostać nauczyciel, który jest biernym obserwatorem zdarzeń edukacyjnych i poddaje się dobrowolnie ich biegowi. Może nim zostać nauczyciel, który posiada potrzebę wpływania na szkolną rzeczywistość, w której funkcjonuje, którego cechuje aktywne życie pedagogiczne, przejawiające się różnorodnością zainteresowań, pasją poznawczą wielu dziedzin rzeczywistości – zarówno szkolnej, jak i obiektywnej (świata nauki, kultury, społecznego, politycznego) – oraz twórcza postawa, mająca swój wyraz w innowacyjnych działaniach o charakterze interpersonalnym i intrapersonalnym.

Przed nauczycielem podejmującym zamiar opracowania programu klasy autorskiej wyrasta zadanie dokonania analizy własnych preferencji, która prowadzić powinna do określania własnych zdolności i możliwości. Uświadomienie sobie wartości skumulowanych w „ja nauczycielskim”, predyspozycji i zamysłu ich realizacji, staje się podstawowym warunkiem określania preferencji. Wyrasta zadanie nakreślenia obrazu „nauczycielskiego ja”, funkcjonującego w kreowanej przez siebie rzeczywistości szkolnej.

Istotnym warunkiem powstania zamysłu programu utworzenia klasy autorskiej jest potrzeba samopoznania, określenia siebie w aspekcie kompetencji nauczycielskich³.

W trakcie dyskursu z nauczycielami zrzeszonymi w Towarzystwie Szkół Twórczych ustalone zostały wspólne elementy klas autorskich, stanowiące podstawę kształtowania tożsamości klasy i jej podmiotów. Tymi elementami są:

- 1) napisany przez wychowawcę, wspólnie z rodzicami i uczniami, program i regulamin klasy, mający charakter społecznej umowy, dotyczącej aksjologicznej podstawy wychowania i nauczania;
- 2) oparcie pracy wychowawczo-dydaktycznej klasy na dynamice pracy grupowej;

² Tamże, s. 7.

³ K. Chałas, *W poszukiwaniu pedagogii szkoły wiejskiej*, Lublin 1997, s. 158-159.

- 3) ocena opisowa ucznia, uwzględniająca jego sukcesy, pracę poniżej swoich możliwości i służbę na rzecz spraw i osób drugih;
- 4) praca na rzecz tworzenia życia szkoły, zawierająca odpowiedź na pytanie: co z programu klasy autorskiej zostanie wniesione w życie szkoły;
- 5) społeczna rada klasy, w skład której wchodzi rodzice i inni przedstawiciele środowiska społecznego, podejmujący zadania związane z realizacją programu klasy autorskiej;
- 6) szkoły letnie i zimowe, których celem było wzmacnianie umiejętności samokształceniowych i dynamizowanie realizacji programu klasy⁴.

W procedurze organizowania i prowadzenia klasy autorskiej wyodrębniono następujące fazy:

- 1) „powstawanie wstępnego zamysłu programu – wytworzenie potrzeby utworzenia klasy autorskiej. Źródło tej potrzeby tkwi w wewnętrznej niezgodzie z dotychczasowym sposobem postępowania pedagogicznego. Określenie celu i ogólnych założeń klasy;
- 2) rozpoznawanie sytuacji edukacyjnej, zwane inaczej fazą identyfikacji. Obejmuje głównie poznanie i wartościowanie swojego potencjału edukacyjnego – zainteresowań, zdolności pedagogicznych, umiejętności, sposobów postępowania, a więc określanie tożsamości nauczycielskiej; diagnozę możliwości uczniów, środowiska lokalnego, szans, barier, warunków, oczekiwań;
- 3) projektowanie koncepcji programu klasy. Projektowanie sytuacji, sposobów realizacji, szczegółowych rozwiązań przewidywanych problemów, planowania działań w czasie. Opracowanie szczegółowe programu.
 - przygotowanie warunków;
 - realizacja programu;
 - wartościowanie efektów”⁵.

W kontekście tematu przedstawionego opracowania i tego, co wyżej zostało napisane, powstaje pytanie o istotę, charakter i swoistą metodykę autorskich klas teatralnych. Okazuje się, że tworzenie modelu takiej klasy nie jest zadaniem łatwym. Jak pisze K. Stróżański, autor klasy teatralnej w XIV Liceum Ogólnokształcącym im. Polonii Belgijskiej we Wrocławiu: „Kiedy Autorka książki *Klasy autorskie w szkołach twórczych* zwróciła się do mnie z propozycją opisanie mojej klasy, uzmysłowiłem sobie prosty fakt, że tak naprawdę nie da się przełożyć na język znaków arbitralnych tego, co stanowi istotę klasy teatralnej, co określa ducha tej klasy i pozwala nazywać ją klasą autorską. I nie jest to żadna megalomania czy kokieteria, ale wynik rzeczywistej kalkulacji. Przecież nie program, siatka godzin

⁴ Tamże, s. 157-158.

⁵ Tamże, s. 158.

i układ lekcji, nawet nie metody nauczania i formy pracy (a więc rzeczy, które da się zwerbalizować i opisać!) decydują o kształcie klasy, ale to «coś», co wymyka się spod pióra każdego sprawozdawcy i nie mieści się w systemie pojęć tradycyjnej pedagogiki, a przecież istnieje i determinuje pracę nauczyciela i ucznia. To «coś» to – najkrócej mówiąc – nowe rozumienie zadań, jakie stoją przed nauczycielem i uczniem, zadań, z jakimi musi się zmierzyć współczesna szkoła, jeśli tylko uzmysłowi sobie prosty fakt, że wychowanie to nie modelowanie dusz zgodnie z apriorycznie przyjętą matrycą, lecz twórcze spotkanie dwóch niepowtarzalnych osobowości⁶.

Poniżej przedstawiona zostanie charakterystyka dwóch autorskich klas teatralnych w aspekcie twórczego rozwoju ucznia i nauczyciela, którym to klasom przyświecało hasło: „Chociaż życie to nie teatr – to jednak teatr uczy życia”.

U podstaw poszukiwań koncepcji klasy autorskiej Krzysztofa Stróżańskiego z XIV Liceum Ogólnokształcącego we Wrocławiu było uświadomienie sobie podobieństwa pracy nauczyciela – wychowawcy z pracą reżysera. „Uświadomiłem sobie – pisze autor – że poczynania nauczyciela wychowawcy są podobne do pracy reżysera, który mając dany zespół aktorów, mając określony tekst, musi wydułmac koncepcję przedstawienia, sceniczną wizję tekstu, ową formułę teatralnego przekazu, by przy jej pomocy ożywić pożądane treści i tak ukształtować sceniczną rzeczywistość, by zagrały w niej wszystkie elementy wykreowanej struktury i aby doszło do – jak mówił Witkacy – Jedności w Wielości⁷”.

Autor strategię teatralną uczynił sposobem:

- 1) poznawania ucznia;
- 2) integracji zespołu klasowego;
- 3) kształcenia w zespole cech osobowościowych sprzyjających rozwojowi twórczej aktywności ucznia.

Punktem wyjścia w poznawaniu uczniów były ćwiczenia mimiczne zastosowane w określaniu swojej tożsamości – kim jestem. Oto fragment wypowiedzi autora, obrazujący wykorzystanie strategii teatralnej w poznawaniu swoich wychowanków: „Po wstępnym etapie ćwiczeń mimicznych i pantomimicznych poleciłem uczniom, by próbowali określić się przy pomocy znaku-pomnika, by gestem, układem ciała, mimiką i zastygłą sytuacją opowiedzieli o sobie, swych pragnieniach i swym stosunku do ludzi. Po kolejnych prezentacjach zespół każdorazowo odczytywał treści przekazywane przy pomocy znaków teatralnych, co było przyczynkiem do rozmów z poszczególnymi członkami zespołu. Ucząc się mowy

⁶ K. Stróżański, *Teatr jako formuła wychowania i samowychowania (szkic do autorskiej klasy teatralnej)*, [w:] D. Nakoneczna, *Klasy autorskie w szkołach twórczych*, Warszawa 1993, s. 188-189.

⁷ D. Nakoneczna, *Klasy autorskie w szkołach*, s. 80.

znaków teatralnych poznawaliśmy się nawzajem, mówiliśmy o sobie, o szkole, o świecie, o dniu dzisiejszym i o przyszłości”⁸.

Wielostronnemu poznawaniu uczniów towarzyszyła obserwacja uczestnicząca podczas prób teatralnych oraz prezentacji teatralnych. Jak pisze autor: „To tu, na scenie, mogę dostrzec każdego ucznia i rozszyfrować jego mechanizmy obronne, którymi maskuje się przede mną i kolegami; to tu uczniowie mogą zaobserwować mnie bez «belferskiej gęby» i bez zbędnych wstępów porozmawiać o sobie, o klasie czy życiu w ogóle. To tu wreszcie weryfikowane są szkolne stereotypy i szkolne zachowania, bowiem nowa płaszczyzna spotkań stwarza podwaliny nowego istnienia w zespole”⁹.

Specyficzną okazją do poznawania uczniów stała się również wymiana ról: nauczyciel → uczeń. K. Stróżyński tak charakteryzuje tę sytuację: „Aby jeszcze bardziej otworzyć siebie i swych podopiecznych, inicjuję takie sytuacje, w których sam staję się uczniem lub aktorem i wspólnie z klasą przeżywam lęki pod tablicą czy na scenie. Zasiadając wraz z uczniami w ławce (np. na lekcjach języka niemieckiego) czy wychodząc wraz z nimi na scenę (np. odtwarzając rolę Profesora w «Lekcji» Ionesco), doświadczam tych samych emocji co moi uczniowie, a tym samym jakby uczę się roli ucznia, by lepiej i skuteczniej odgrywać rolę nauczyciela. Właśnie wymiana ról i teatralny karnawał to jedyna okazja, aby tak naprawdę zrozumieć ucznia i utożsamić się z jego problemami. A w klasie teatralnej jest to możliwe”¹⁰.

Zespół cech osobowościowych i wartości sprzyjających rozwijaniu twórczej aktywności stanowiący cele klasy przedstawiał się następująco:

- 1) „umiłowanie teatru i wyposażenie w wiedzę i umiejętności, które predysponują do amatorskiego zajęcia się teatrem;
- 2) uwrażliwienie na sztukę;
- 3) potrzeba działań artystycznych;
- 4) wszechstronne wykształcenie humanistyczne;
- 5) sprawność ruchowa;
- 6) przygotowanie do permanentnego uczenia się, do stałego wzbogacania osobowości;
- 7) ciekawość świata;
- 8) nabycie zespołu intuicji, wartości i racji moralnych, które staną się podstawą autonomii i przyczynią się do budowania osobowości twórczej”¹¹.

⁸ Tamże, s. 81.

⁹ K. Stróżyński, *Teatr jako formuła wychowania*, s. 192-193.

¹⁰ Tamże, s. 193.

¹¹ D. Nakoneczna, *Klasy autorskie w szkołach*, s. 84.

Teatr stał się czynnikiem urzeczywistniania wielu wartości: solidarności, odpowiedzialności i współodpowiedzialności, rzetelności, zaangażowania w realizację postawionych zadań, samodyscyplinowania i wolności, zaufania.

Mechanizm wyzwalania i urzeczywistniania powyższych wartości tak opisuje autor: „Radość z własnej pracy i poczucie wspólnoty to wartości, których w praktyce szkolnej nie da się przeliczyć. Emocje wspólnego budowania spektaklu i wielogodzinne próby niezwykle zbliżają cały zespół i uczą solidarności i współodpowiedzialności za klasę. Sukces sceniczny promieniuje – prawem transferu – na całość uczniowskiego bytowania i rodzi więzi, których nie zerwą żadne niepowodzenia szkolne, ponieważ brawa po zapadnięciu kurtyny nie milkną z chwilą opuszczenia sceny, lecz tkwią w nas i towarzyszą nam w naszym zmaganiu się ze sobą i światem. Dlatego charakterystycznym znakiem naszej klasy jest i to, że brawa (autentyczne brawa) rozlegają się także na lekcji, gdy któryś z uczniów osiągnie sukces lub wykaże się szczególnie dobrze wykonanym zadaniem. Brawa w tej klasie otrzymują także nauczyciele i rodzice.

Ileż to razy właśnie przy pomocy nowego przedstawienia podrywałem zespół do lotu i mobilizowałem do nauki. Wspólnota scenicznych przeżyć, brawa, blask reflektorów i sztuka przewycięzania tremy to silniejsze bodźce i motywy do nauki i pracy niż dziennik klasowy i cenzura z ocenami. Ileż to razy teatralne deski stały się tym światem, w którym odkrywaliśmy siebie i swoje oczekiwania. Nie lekcja wychowawcza, nie wywiadówka, ale właśnie pudełko sceny nauczyło nas wspólnego obcowania ze sobą, zaufania i pracy”¹².

Na uwagę zasługuje układ i zakres treści programowych. Obok obowiązującej siatki przedmiotów w klasie K. Stróżańskiego wprowadzono warsztaty teatralne, wprowadzenie do nauki o teatrze i dramacie, psychologię z elementami socjologii, zajęcia fakultatywne do wyboru:

- 1) publicystykę i krytykę teatralną;
- 2) wiedzę o teatrze i dramacie;
- 3) reżyserię teatru amatorskiego;
- 4) aktorstwo i sztukę sceniczną;
- 5) scenografię;
- 6) teatr lalkowy¹³.

Dokonując samooceny swojej pracy, zastosowaną strategię teatralną tak charakteryzuje autor klasy teatralnej K. Stróżański: „Właśnie teatr określa zarówno metodykę pracy wychowawczej, jak i koncepcję nauczania; właśnie teatr określa scenariusz poszukiwań indywidualnych, jak i zespołowych; właśnie teatr rozpisuje

¹² K. Stróżański, *Teatr jako formuła wychowania*, s. 190.

¹³ Zob. D. Nakoneczna, *Klasy autorskie w szkołach*, s. 82-84.

role i zadania oraz kreuje nowe istnienie klasy w scenicznej i pozasceniczej rzeczywistości. Teatr decyduje o autonomii i tożsamości całego zespołu, jak i każdego podmiotu. Teatr uświęca, sakralizuje nasze istnienie w szkole i istnienie w ogóle. Jest naszym dekalogiem i miejscem spotkań naszych emocji, ambicji, pragnień i niepokojów. Jest wreszcie tym cudownym wehikułem, którym wspólnie pielgrzymujemy po złote runo Wiedzy, Sensu i Dorosłości, wehikułem, przy pomocy którego odbywamy swą szkolną odyseję¹⁴.

Nieco inny charakter posiadały klasy teatralne tworzone w szkołach podstawowych. W poszukiwaniu ich koncepcji koncentrowano się na wychowaniu dziecka: pobudzaniu twórczej aktywności uczniów, wdrażaniu do samokształcenia, przygotowaniu do świadomego uczestnictwa w kulturze. Szczegółowe cele tak określa B. Ciesielka, twórczyni klasy teatralnej w Szkole Podstawowej nr 112 w Krakowie. „Ponieważ teatr na poziomie szkoły podstawowej może pozostać obiektem zainteresowania dla niektórych tylko uczniów, chodzi mi więc przede wszystkim o wykorzystywanie rozlicznych możliwości oddziaływania pedagogicznego, jakie daje uczestnictwo i współtworzenie sztuki. Nauczyć uczniów: słuchać, patrzeć, koncentrować uwagę, łączyć rozmaite doznania, myśleć, odczuwać i działać w dwóch celach: dla siebie (rozwój indywidualności) i dla innych (umiejętności życia w grupie)”¹⁵.

Realizacji powyższych celów i zadań służyły autorce następujące metody i techniki pracy:

- 1) metoda współtworzenia – wypowiedanie się poprzez własną twórczość: wiersz, opowiadanie, rysunek, śpiew, muzykę, taniec itp.;
- 2) gry dramatyczne – wprowadzenie na lekcję prostych elementów sztuki teatralnej: gestu, ruchu, mimiki;
- 3) inscenizacje – wybrana scena, dialog, sytuacja, dramat, wiersz;
- 4) drama – ćwiczenia na koncentrację, granie roli kontrowersyjnego bohatera literackiego; drama społeczna rozpatrująca różne aspekty życia codziennego¹⁶.

Program nauczania języka polskiego został wzbogacony o nowe cele i zadania. Ich spektrum przedstawia się następująco:

- 1) „zapoznanie uczniów ze specyfiką różnorodnych form teatralnych (teatr kukielkowy, teatrzyk cieni, teatr plastyczny i muzyczny, teatr uliczny, pantomima);
- 2) wprowadzenie elementów wiedzy o historii dramatu i teatru w Polsce i na świecie (w połączeniu np. z umiejętnością sporządzania notatki, samodzielne docieranie do informacji, umiejętność korzystania z biblioteki i czytelnika);
- 3) przybliżanie sylwetek wybitnych artystów, np. w połączeniu z opisem postaci czy charakterystyką;

¹⁴ K. Stróżański, *Teatr jako formuła wychowania*, s. 189.

¹⁵ D. Nakoneczna, *Klasy autorskie w szkołach*, s. 86.

¹⁶ Zob. tamże.

- 4) kształcenie umiejętności wypowiedzania się w formie recenzji, sprawozdania, felietonu, scenariusza teatralnego, scenopisu filmowego, słuchowiska radiowego;
- 5) pogłębianie analizy psychologicznej bohaterów dzięki zastosowaniu metod dramy;
- 6) wprowadzenie do programu j. polskiego zagadnień kultury języka;
- 7) doskonalenie dykcji, likwidowanie błędów wymowy;
- 8) bogacenie słownictwa związanego z teatrem, z doznaniem odbiorcy (opis przeżycia wewnętrznego);
- 9) zapoznanie z przewodnikiem teatralnym, programami teatralnymi, afiszami, czasopismami o tematyce teatralnej i ogólnokulturowej¹⁷.

Zagadnienia teatralne w tej klasie występowały nie tylko na lekcjach języka polskiego, ale również na lekcjach historii, techniki, plastyki. Służyły również jako czynnik decydujący o rozwiązywaniu problemów wychowawczych.

Praca w tej klasie koncentrowała się nie tylko na procesie wychowawczo-dydaktycznym poszczególnych przedmiotów, ale również na procesie pozalekcyjnym i pozaszkolnym. Jej uczniowie zwiedzili wszystkie teatry w Krakowie oraz poznali pracę teatru, byli częstymi uczestnikami oglądanych spektakli teatralnych. Koncentrowali również swoją pracę na propagowaniu kultury teatralnej na terenie szkoły – poprzez anonowanie ciekawych spektakli, organizowanie konkursów dla młodszych dzieci, prezentowanie na uroczystościach szkolnych i klasowych własnej twórczości, propagowanie konkursów recytatorskich i festiwalu piosenek; kompletowanie książek i czasopism o filmie i teatrze itp.¹⁸

Podsumowując, należy podkreślić, że klasy teatralne stanowią szansę wielostronnego rozwoju ucznia: poznawczego, emocjonalnego, praktycznego. Są szansą rozwoju twórczej aktywności ucznia i twórczej pedagogicznej aktywności nauczyciela. Stanowią inspirację do budowania pedagogiki przyjaznej podmiotom szkoły i pedagogii zaangażowanej.

Bibliografia

- Chałas K., *W poszukiwaniu pedagogii szkoły wiejskiej*, Lublin 1997.
 Nakoneczna D., *Klasy autorskie w szkołach twórczych*, Warszawa 1993.
 Stróżański K., *Teatr jako formuła wychowania i samowychowania (szkic do autorskiej klasy teatralnej)*, [w:] D. Nakoneczna, *Klasy autorskie w szkołach twórczych*, Warszawa 1993.

¹⁷ Tamże, s. 87.

¹⁸ Zob. tamże, s. 88-89.

Drama w procesie dydaktyczno-wychowawczym w refleksji własnej

Nieważne, że działanie jest fikcyjne,
ważne, że to działanie!
Augusto Boal

Drama według *Słownika języka polskiego* to „rodzaj utworu scenicznego z pierwszej połowy XIX wieku, odbiegający od reguł klasycznej dramaturgii, bliski melodramatowi w dążeniu do jaskrawych, sentymentalnych efektów”¹. Jednak definicja ta nie dotyczy dramy jako metody nauczania, która polega przede wszystkim na działaniu, a stosowana jest nie tylko na lekcjach języka polskiego. Uczniowie, wchodząc w określone role, rozwiązują różne problemy zarówno bohaterów literackich, jak i własne, łatwiej podejmują decyzje i stają się bardziej kreatywni, pozbywając się nieśmiałości czy zagubienia. Poprzez działanie drama angażuje ruch, gest, myśli, mowę i emocje, które pozwalają uczniom rozwijać kreatywność twórczą. Dlatego bardziej adekwatne znaczenie tego terminu odnajdziemy w *Słowniku wyrazów obcych*, gdzie słowo „drama” pochodzi z języka greckiego *drao* (działam, usiłuję) lub *drama* – czynność, akcja².

Metodą dramy można pracować z dziećmi i młodzieżą, ale również z osobami dorosłymi. Poprzez działania w bezpiecznym świecie fikcji kształtujemy swoją rzeczywistość, uczymy się odpowiedniego zachowania w różnych sytuacjach, a nasze postępowanie może być oceniane, komentowane i dyskutowane przez grupę. Drama koncentruje się wokół naturalnej skłonności człowieka do naśladownictwa, które przejawia się w organizowaniu zabaw, w trakcie których dziecko zachowuje się tak, jakby było sprzedawcą, lekarzem czy matką opiekującą się noworodkiem. Dziecko, wraz z rozwojem i zdobywaniem nowych umiejętności i wiadomości o świecie, coraz bardziej urozmaica swoje początkowe proste formy naśladowcze.

¹ *Słownik języka polskiego*, red. M. Szymczak, PWN, t. 1, Warszawa 1978, s. 446.

² *Słownik wyrazów obcych*, red. J. Tokarski, PWN, Warszawa 1980, s. 159.

W ten sposób, wykorzystując naturalne predyspozycje do wchodzenia w rolę, drama staje się świadomą kontynuacją spontanicznych zabaw uczniów, kształcącą ich wyobraźnię oraz samodzielne myślenie i działanie.

Prezentowany artykuł przedstawia główne założenia Nowego Wychowania, ogólny zarys teorii dramy oraz jej walory edukacyjno-wychowawcze. Autorka dzieli się wiedzą i umiejętnościami zdobytymi podczas różnych kursów i warsztatów dotyczących dramy jako metody nauczania w edukacji humanistycznej³ oraz wieloletnim doświadczeniem dydaktyczno-wychowawczym w pracy z młodzieżą i nauczycielami.

1. NOWE PODEJŚCIE DO PROCESU KSZTAŁCENIA I WYCHOWANIA

Początki metody dramy wiążą się z powstaniem nowego podejścia do nauczania i uczenia się propagowanego przez nurt „nowego wychowania”⁴, który rozwijał się w drugiej połowie XIX i na początku XX wieku w Stanach Zjednoczonych i w Europie. Ten reformatorski ruch pedagogiczny zmierzał do odnowy treści i zróżnicowanych form kształcenia, czyli wprowadzenia nowych metod dydaktycznych i wychowawczych w celu zapobiegania przesadnemu formalizmowi i intelektualizmowi dydaktycznemu szkół⁵.

Podstawy Nowego Wychowania łączy się z naturalizmem J.J. Rousseau, pedagogiką społeczno-socjalną E. Durkheima oraz z pedagogiką kultury I. Kanta czy W. Diltheya. Istotne znaczenie w procesie rozwoju tego nurtu miała także

³ Kurs „Aktywne metody nauczania w edukacji humanistycznej” zorganizowany w 1999 roku przez Stowarzyszenie Nauczycieli Polonistów w scenerii pięknego szlacheckiego dworku w Pilawie pod Warszawą trwał 50 godzin. Warsztaty metodą dramy prowadziły Maria Gudro (nauczycielka języka polskiego i konsultant w Powiatowym Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli w Garwolinie, współzałożycielka ogólnopolskiego Stowarzyszenia Nauczycieli Polonistów, autorka wielu publikacji metodycznych z wykorzystaniem dramy) oraz Anna Dziedzic (od wielu lat zajmująca się popularyzacją dramy jako metody dydaktyczno-wychowawczej na lekcjach przedmiotowych, szczególnie języka polskiego i historii, autorka i współautorka licznych publikacji związanych z dramą).

⁴ Pojęcie „nowe wychowanie” po raz pierwszy zostało użyte w 1899 r. przez francuskiego socjologa i pedagoga Edmunda Demolinsa, a do terminologii pedagogicznej weszło na początku XX wieku. D. Koźmian, *Poglądy społeczno-pedagogiczne Aleksandra Kazimierza Patkowskiego (1890-1942)*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 1994, s. 14.

⁵ S. Wołoszyn, *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku próba syntetycznego zarysu na tle powszechnym*, wydanie drugie poszerzone, Dom Wydawniczy Strzelec, Kielce 1998, s. 124.

psychologia, zwłaszcza w zakresie aktywności i kreatywności uczniów, uwzględniając ich zainteresowania, pasje i aspiracje oraz możliwości rozwojowe.

Nowe podejście do procesu kształcenia i wychowania stworzyło wiele koncepcji dydaktyczno-wychowawczych, które stanowiły alternatywę w stosunku do tradycyjnego modelu nauczania, opartego na biernym zdobywaniu wiedzy przez uczniów oraz izolacji szkoły od życia.

Symbolem Nowego Wychowania stały się poglądy Ellen Key, która marzyła o „wieku szczęśliwego dziecka” i była zwolenniczką bezstresowego wychowania. Ze względu na wychowanie estetyczne E. Key twierdziła, że uczniowie powinni zwiedzać muzea, a szkoła powinna być otoczona ogrodem, wyposażona w boisko do gier, bibliotekę oraz zaopatrzona w różnorodne środki dydaktyczne. Natomiast nauczyciele powinni być bardzo dobrze przygotowani do pracy z dziećmi, doskonaląc ustawicznie swoje umiejętności⁶.

Zwolennikiem uczenia się przez działanie – *learning by doing*⁷ był John Dewey, który podkreślał duże znaczenie procesu wychowania w środowisku społecznym. Prowadził on laboratorium dydaktyczne (Laboratory School)⁸, które było eksperymentalną uniwersytecką szkołą elementarną połączoną z wyższym studium pedagogicznym na Uniwersytecie w Chicago. Wdrażając koncepcję wychowania progresywnego w procesie dydaktyczno-wychowawczym, Dewey zalecał uwzględnianie potrzeb społecznych i artystycznych dziecka poprzez przygotowanie uczniów do twórczej samodzielności w celu harmonijnego funkcjonowania całego społeczeństwa⁹. Z kolei w poglądach Georga Kerschensteina kształcenie i wychowanie powinno być procesem wrastania w dobra kultury oraz przeżywania ich wartości, czyli prawdy, dobra i piękna¹⁰.

Początek XX wieku wiąże się z pierwszą szkołą waldorfską założoną przez Rudolfa Steinera i Emila Molta w Stuttgarcie. Istotnym elementem procesu dydaktyczno-wychowawczego w szkołach waldorfskich są lekcje z eurytmi, które stanowią swoistą relację między przeżyciem duchowym dziecka, muzyką i ruchem. Znaczącą rolę pełnią również różne formy działalności teatralnej¹¹.

⁶ E. Key, *Stulecie dziecka*, tłum. I. Moszczeńska, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2005, s. 5-6, 184.

⁷ J. Dewey, *Demokracja i wychowanie. Wprowadzenie do filozofii wychowania (Democracy and education)*, tłum. Z. Doroszowa, wstęp B. Suchodolski, Zakład Narodowy imienia Ossolińskich, Wrocław 1972, s. 146.

⁸ C.S. Nosal, *John Dewey – początki interpretacji funkcjonalnej psychologii myślenia i psychodydaktyki*, [w:] J. Dewey, *Jak myślimy?*, PWN, Warszawa 1997, s. 7.

⁹ J. Dewey, *Demokracja*, s. 456.

¹⁰ G. Kerschensteiner, *Pojęcie szkoły pracy. Podstawowy aksjomat procesu kształcenia*, wstęp, tłum. B. Nawroczyński, Zakład Narodowy imienia Ossolińskich, Wrocław 1970, s. 44.

¹¹ H. Depta, *Spojrzenie na pedagogikę waldorfską*, [w:] *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. III, ks. I: *Myśl pedagogiczna w XX stuleciu*, wybór i oprac. S. Wołoszyn, wyd. 2 zmienione, Dom Wydawniczy Strzelec, Kielce 1998.

W ogólnej tendencji kultury ponowoczesnej duże uznanie pedagogów zyskała autorska koncepcja wychowania dzieci zdrowych i umysłowo opóźnionych Marii Montessori. Autorka była zwolenniczką wychowania swobodnego bez nagród i kar oraz rozwijania spontanicznej aktywności. M. Montessori twierdziła, że nauczyciele nie powinni hamować aktywności dziecięcej, lecz nauczyć je samodzielności, a przede wszystkim stwarzać dogodne warunki rozwojowe, sprzyjające poznaniu zmysłowemu¹².

Przedstawicielem „aktywnej szkoły” był także Edouard Claparede. W swojej koncepcji wychowania postulował on dążenie do kształcenia funkcjonalnego i użytecznego, zgodnego z naturą i indywidualnymi zainteresowaniami dziecka. Natomiast w procesie dydaktyczno-wychowawczym Claparede zalecał stosowanie zabawy, która aktywizowałaby dzieci do działania¹³.

Krytykiem szkoły tradycyjnej był pedagog francuski Celestyn Freinet, który w procesie dydaktyczno-wychowawczym starał się wyzwalać zainteresowania uczniów, propagował ekspresję słowa, referaty, gazetki szkolne, teatr dziecięcy. Upowszechniał on swobodne prace pisemne i korespondencję międzyszkolną prowadzoną z zaprzyjaźnionymi placówkami oświatowymi¹⁴.

W zaprezentowanych koncepcjach dydaktyczno-wychowawczych można zauważyć wspólne cechy różnorodnych form kształcenia, które koncentrują swoją uwagę wokół dziecka jako istoty twórczej, emocjonalnej i kreatywnej. Zatem istotne jest, aby nauczyciele ograniczali nauczanie pamięciowe oraz zachęcali dzieci i młodzież do samodzielnego zdobywania wiedzy za pomocą metod aktywizujących i praktycznych.

2. RODOWÓD DRAMY I JEJ TWÓRCY

Rodowód dramy wiąże się z Anglią. Pierwsze próby tej techniki stosowane były na przełomie XIX i XX wieku, a za jej twórczynię uznaje się nauczycielkę wiejskiej szkoły Harriet Findlay-Johnson. Jednak sformułowanie tezy, że ekspresja dramowa jest uważana za efektywną metodę nauczania w zakresie literatury i histo-

¹² M. Montessori, *Domy dziecięce. Metoda pedagogii naukowej stosowana w wychowaniu najmłodszych dzieci*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2005.

¹³ E. Claparede, *Wychowanie funkcjonalne (L'education fonctionnelle)*, tłum. M. Ziemińska, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2006, s. 11.

¹⁴ B. Krzesińska-Żach, *Techniki Freineta*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, t. VI, Warszawa 2007, s. 517-518.

rii oraz języków obcych i innych przedmiotów, współczesna dydaktyka zawdzięcza Henry'emu Caldwellowi Cookowi, nauczycielowi języka angielskiego, który przed pierwszą wojną światową zastosował metodę „grania ról” w Pears School w Cambridge, a teoretyczny wykład istoty swojej metody przedstawił w książce *The Play Way*. H.C. Cook wprowadził kluczowe zasady tej metody. Otóż podstawą wiedzy nie jest słuchanie i czytanie, lecz działanie, gra i doświadczanie, a wysokie efekty w pracy są najczęściej rezultatem spontanicznego wysiłku, którego podstawą są autentyczne zainteresowania, a nie przymus uczenia się, natomiast instynktowna gra stanowi naturalny środek nauki w dzieciństwie i w młodości¹⁵.

W latach 20. i 30. XX wieku metodę dramy stosowano w bardziej liberalnych szkołach angielskich, takich jak Summerhill, w której dyrektor Alexander Sutherland Neill wprowadzał „spontaniczne granie”, wymyślając różne sytuacje, pozwalające uczniom stosować swobodne improwizacje. A.S. Neill twierdził, że dla dzieci zabawa i dowcip mają większą wartość niż aktorstwo. Natomiast w latach 40. Peter Slade i Edgar Burton zaproponowali nową koncepcję dramy, a teza H.C. Cooka skłoniła ich do rozwinięcia aktywności dramowej w szkole. P. Slade wykorzystał techniki teatralne w celu aktywizacji ucznia do rozwoju w sferze wyobraźni, improwizacji, sprawności intelektualnej, ruchowej, intuicji, czyli do życia w sposób kreatywny. Uznał on, że drama powinna stać się odrębnym przedmiotem nauczania, a nie stanowić jedynie metodę pomocniczą w nauczaniu różnych przedmiotów. Z kolei E. Burton stwierdził, że metoda dramy powinna być podstawą wszelkiej edukacji, ponieważ przyswajają doświadczenia uczniów. Kontynuacji ich założeń podjął się Brian Way, który uważany jest za klasyka w dziedzinie dramy, gdyż stworzył jej filozofię i metodykę. Koncepcję tej metody B. Way oparł na wykorzystaniu podstawowych zmysłów człowieka, czyli dotyku, węchu, słuchu, smaku i wzroku. Stwierdził on, że ćwiczenia, w których te zmysły są wykorzystywane, stanowią podstawową umiejętność koncentracji uczniów¹⁶.

W latach 60. i 70. XX wieku drama ugruntowała swoją pozycję w angielskim systemie edukacyjnym i znalazła wielu zwolenników, którzy skutecznie wdrażali ją do pracy w szkole. Współcześnie za teoretyków i praktyków tej metody uznaje się Dorothy Heathcote i Gavina Boltona.

D. Heathcote wzbogaciła teorię dramy o emocjonalne odczucia uczniów oraz poszukiwanie motywów postępowania w różnych sytuacjach. W ten sposób drama wymaga podwójnego oglądu roli, czyli uczestnicy przeżywają improwizację i są obserwatorami, patrząc z dystansu. D. Heathcote podkreśliła rolę ucznia w procesie wychowania, ponieważ poprzez wchodzenie w role stają się bardziej

¹⁵ H. Caldwell Cook, *The Play Way an essay in educational method*, Frederick A. Stokes Company, New York 1917.

¹⁶ K. Pankowska, *Edukacja przez dramę*, WSiP, Warszawa 1997, s. 10-15.

odpowiedzialni za swoje postępowanie. W swojej pracy kierowała się określonymi „kluczami”, takimi jak: czas (przeszłość, terażniejszość i przyszłość), dzielenie się władzą, empatia, metafora, mit, napięcie, porządek i konsekwencja, rola, rytuał, symbol i wrażliwość. Dokonania D. Heathcote w zakresie dramy – zarówno teoretyczne, jak i praktyczne – ukazały istotną funkcję tej metody we wszechstronnym rozwoju uczniów oraz potrzebę wprowadzenia jej do szkół na wszystkich etapach edukacji¹⁷.

Natomiast G. Bolton podczas zajęć z dramą określił cztery sposoby zachowania uczniów, czyli nienaturalność (nie potrafią się skoncentrować), demonstracyjność (mówią głośno), sposób wyjaśniający (odgrywają sytuacje z doświadczenia) i odkrywczność (motywująca do dalszych działań). Ponadto G. Bolton sformułował przekonanie, że poprzez ćwiczenia, gry, wchodzenie w role i różne formy teatralne tworzy się właściwą dramę. Zauważył także, że metoda ta uczy krytycyzmu i otwartości na drugiego człowieka, a poprzez działania w zespole uczniowie rozwijają umiejętność współpracy i współżycia z rówieśnikami¹⁸.

W Polsce drama zaczęła rozwijać się w połowie lat 80. XX stulecia. Dotarła do nas poprzez angielski teatr edukacyjny. Inicjatorką i miłośniczką tej metody stała się Halina Machulska, która uczestniczyła w warsztatach prowadzonych przez D. Heathcote w Ripon w Anglii¹⁹. W grudniu 1993 roku w sali Krajowej Szkoły Administracji Publicznej w Warszawie odbyły się pierwsze kontakty środowiska nauczycielskiego oraz studentów pedagogiki z tą metodą. Warsztaty dramowe prowadziła Sandra Hesten, uczennica D. Heathcote, a organizatorką spotkania była H. Machulska, prezes Polskiego Ośrodka ASSiTEJ i kierownik artystyczny Teatru Ochoty²⁰. Równoległe drama znalazła swoje miejsce w uniwersyteckiej myśli pedagogicznej, w ramach programu teorii wychowania estetycznego, realizowanego pod kierunkiem profesor Ireny Wojnar, a od 1985 roku Krystyna Pankowska zajmuje się teorią i praktyką dramy na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego²¹.

¹⁷ H. Machulska, A. Pruszkowska, J. Tatarowicz, *Drama w szkole podstawowej. Lekcje języka polskiego w klasach 4-6*, WSiP, Warszawa 1997, s. 19-20.

¹⁸ H. Machulska, *Środki teatralne w procesie nauczania i wychowania*, „Drama” 1992, z. 1, s. 7-12, z. 3, s. 6-7.

¹⁹ H. Machulska, *Drama prowadzona przez Dorothy Heathcote*, „Drama” 1993, z. 6, s. 12.

²⁰ H. Machulska, A. Pruszkowska, *Sandra Hesten z Wielkiej Brytanii w Teatrze Ochoty i Polskim Ośrodku ASSiTEJ*, „Drama” 1994, z. 9, s. 8.

²¹ K. Pankowska, *Edukacja przez dramę*, s. 11-22.

3. DRAMA A TEATR

Drama wywodzi się z teatru. Powstała dzięki ludziom z nim związanym (K. Stanisławski, M. Czechow, B. Brecht, J. Grotowski, H. Machulska), którzy postanowili wykorzystać techniki sceniczne do działań wychowawczo-dydaktycznych. Dramę przeciwstawili starym metodom pracy teatrów szkolnych oraz tradycyjnej metodzie inscenizacji tekstów na lekcjach literatury. Podstawowymi elementami tej metody, wyróżniającymi ją spośród innych sposobów nauczania, jest wchodzenie w rolę i związana z nią fikcja sceniczna, czyli główne składniki sztuki teatralnej, dlatego jest to forma pracy, mająca dużo wspólnego z teatrem. Często nauczyciele, którzy zaczynają pracować tą metodą, realizują zwykłe inscenizacje, nazywając je dramą, ponieważ w literaturze bywa określana jako „techniki teatralne wykorzystywane do celów edukacyjnych”²².

A zatem teatr służy dramie, a drama służy teatrowi, ukazując mu nowe, nieznanne perspektywy, dlatego można mówić o miejscu dramy w sztuce obok takich form teatralnych, jak teatr edukacyjny czy teatr żywego aktora. Jednak drama posiada kilka zasadniczych cech różniących ją od teatru.

W teatrze są aktorzy i publiczność. Aktor pełni rolę środka przekazu dostarczającego widzom przeżyć emocjonalnych, prowadzącego do *katharsis*. Natomiast w dramie biorą udział wszyscy uczestnicy, którzy nie grają kogoś, lecz są osobami w nowych sytuacjach. W teatrze przestrzeń sceniczna, rekwizyty, kostiumy i scenariusz przedstawienia wymagają od aktorów umiejętności i talentu odgrywania roli oraz wyuczonej sprawności technicznej w poruszaniu się na scenie. Drama jest strukturą maksymalnie otwartą, w której możliwe jest zarówno włączanie różnych nowych treści i działań, jak i wielość ich interpretacji lub dyskusji poza rolami. W ten sposób uczestnicy dramy rozwijają się, uczą i wychowują. W dramie nie ma gotowych scenariuszy czy prób teatralnych, wszystko dzieje się pierwszy raz i jest efektem akcji improwizowanych, uczestnicy zachowują się naturalnie i swobodnie, dlatego w dramie może wziąć udział każdy. Teatr jest sztuką i gotowym dziełem artystycznym. Aktor posługuje się opracowanym i zapisanym scenariuszem, a przedstawiona rola jest wynikiem wielu prób scenicznych i współdziałania reżysera, scenografa czy muzyka. Aktor teatralny jest oceniany zarówno przez widzów, jak i przez twórców spektaklu. Natomiast uczestnicy dramy sami dochodzą do własnych błędów, są obserwatorami i komentatorami działań dramowych, z których wnoszą doświadczenie i naukę na przyszłość. Teatr jest odwiedzany

²² H. Machulska, *Drama w szkole podstawowej*, s. 9.

przez nielicznych odbiorców, drama zaś jako forma edukacji przeznaczona jest dla każdego²³.

4. WALORY EDUKACYJNO-WYCHOWAWCZE DRAMY

Od 1990 roku w Polsce trwają permanentne prace nad reformą edukacji, która ma na celu przekształcenie systemu szkolnego nauczania w taki sposób, aby mógł on funkcjonować zgodnie z potrzebami współczesnego społeczeństwa, przygotowując młodych ludzi do życia. Zachodzące zmiany dotyczą przede wszystkim treści kształcenia oraz metod działania nauczycieli i uczniów. Autorzy reformy zwrócili uwagę na kształcenie i doskonalenie uczniowskich kompetencji w zakresie skutecznego porozumiewania się oraz podkreślili szczególną rolę celów wychowawczych, które powinny być realizowane w trakcie nauki wszystkich przedmiotów. Istotnym założeniem trwającej reformy jest podmiotowe traktowanie ucznia i jego potrzeb rozwojowych. Dlatego wiedza, wpisana w program nauczania, powinna być przystępna, użyteczna i przydatna w życiu. Szczególny nacisk położono na zadania, zachęcające uczniów do poszukiwania, selekcjonowania i przetwarzania potrzebnych informacji, przedstawiania opinii, zadawania pytań, udziału w dyskusji, jak również werbalizacji wniosków płynących z analizy. Na wszystkich etapach nauczania jako cel nadrzędny postawiono ukształtowanie wychowanków w taki sposób, aby świadomie dbali o swój rozwój, znali własną wartość, rozumieli potrzeby drugiego człowieka, byli wrażliwi i tolerancyjni oraz potrafili współdziałać z innymi²⁴.

Z kolei autorzy nowej podstawy programowej, która jest wdrażana od 2009 roku, już od szkoły podstawowej umożliwili nauczycielom pracę metodą dramy, między innymi w zakresie wypowiedzania się w małych formach teatralnych, jak również ilustrowania mimiką, gestem i ruchem zachowań bohaterów literackich lub fikcyjnych, rozumienia umownego znaczenia rekwizytu i posługiwania się nim w odgrywanych scenkach. Już na III etapie edukacyjnym (gimnazjum) twórcy podstawy programowej wprowadzili analizę i interpretację tekstów kultury, uznając, że doskonalenie tej sprawności powinno odbywać się przez dobór narzędzi, które sprawią, że odbiór lektury przez ucznia stanie się dojrzały, bardziej świadomy

²³ E. Szymik, *Drama w nauczaniu języka polskiego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011, s. 28.

²⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego (Dz. U. Nr 14, poz. 129).

i samodzielny. Podczas interpretacji utworu uczeń ma możliwość przedstawienia propozycji odczytania konkretnego tekstu kultury wraz z uzasadnieniem²⁵.

W realizacji proponowanych zadań zawartych w podstawie programowej z pewnością może pomóc – zarówno nauczycielom, jak i uczniom – metoda dramy. Zwłaszcza że wyniki badań przedstawione przez Małgorzatę Taraszkiewicz pokazały, że drama ma wysoką skuteczność dydaktyczną²⁶.

Wobec powyższych założeń wdrażanej reformy nie ulega wątpliwości, że drama jest jedną z propozycji organizowania procesu dydaktyczno-wychowawczego na wszystkich etapach edukacji, obejmująca treści kształcenia w aspekcie przeżycia i doświadczenia. Jako metoda wychowawcza służy rozwijaniu osobowości, natomiast w dydaktyce kształtuje ekspresję i wyobraźnię dzieci i młodzieży. W dramie zabawa jest traktowana jednocześnie jako cel i środek, poprzez który realizowane są różnorodne funkcje poznawcze, kształcące i wychowawcze.

Jak już wspomniałam, drama stanowi kontynuację zabaw dziecięcych, skupiających się na grach tematycznych, określanych jako role naśladowcze. Działania te spełniają w życiu dziecka wiele funkcji, między innymi pozwalają przeżyć przyjemność, napięcie czy wzruszenie jako czynności autoteliczne. Ponadto rozwijają wyobraźnię i fantazję, sprawność sensoryczną, ćwiczą pamięć, myślenie i mowę²⁷. Stefan Szuman wskazał na jeszcze inne właściwości zabawy, jak wchodzenie w rolę, naśladownictwo i grę wyobraźni. Zatem dzieci spontanicznie improwizują to, co mają powiedzieć i wykonać w danym momencie akcji²⁸.

Jednak drama jest czymś więcej niż zabawą. Dramę przygotowuje pedagog, podporządkowując ją określonym celom dydaktyczno-wychowawczym, podczas gdy zabawa sama w sobie ma charakter przypadkowy i nieuporządkowany, a jej cele nie są do końca sprecyzowane. Drama nie kończy się na zabawie. Po każdym wyjściu z roli następuje moment refleksji nad przeżyciami. Nauczyciel wraz z uczniami prowadzi rozmowy i dyskusje, analizując zachowania, służące lepszemu poznaniu siebie i innych, a także zrozumieniu odegranych postaci. Dobrze skonstruowana i prawidłowo przeprowadzona przez nauczyciela lekcja dramy podsyca ciekawość uczniów, a przez to motywuje do działania. Wychowanie przez dramę

²⁵ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z 2009 r., Nr 4, poz. 17).

²⁶ M. Taraszkiewicz, *Jak uczyć lepiej? Czyli refleksyjny praktyk w działaniu*, CODN, Warszawa 1999, s. 87.

²⁷ R. Caillois dokonał typologii gier i zabaw, używając na określenie zjawiska zabawy obu pojęć łącznie. R. Caillois, *Ludzie a gry i zabawy*, [w:] R. Caillois, *Żywioł i ład*, tłum. A. Tatarakiewicz, PIW, Warszawa 1973.

²⁸ S. Szuman, *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, Państwowy Zakład Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1962, s. 50.

rozpoczyna się od angażowania uczniów w aktywne odgrywanie sytuacji, w których nie postacie, lecz postawy są najważniejsze i poprzez które dochodzi się do rozwiązania problemów. W dramie istotne jest wytworzenie napięcia zwłaszcza w sytuacji różnic poglądów, w których uczestnicy, wchodząc w role, najpełniej przeżywają przedstawiane przez siebie problemy, a to z kolei wzmacnia potrzebę dokonywania samooceny, która okazuje się przydatna, kiedy są podejmowane rzeczywiste działania. Zatem drama pełni różne funkcje wychowawcze, wzmacniając więzi koleżeńskie i grupowe oraz poczucie współpracy i współodpowiedzialności, jej podmiotem bowiem jest nie tylko konkretny uczeń, ale i stosunki między rówieśnikami²⁹.

Drama jest także ważnym środkiem psychoterapeutycznym. Życie uczniów na ogół jest pełne napięcia, obowiązków i przymusu, a często monotonii i nudy. W tej sytuacji bezcenną wartość ma humor, który rozładowuje kompleksy i napięcia psychiczne, pomaga w nawiązywaniu emocjonalnych kontaktów z otoczeniem, rozbudza wiarę we własne siły. Geneza psychodramy łączy się z różnymi formami teatralnymi, m.in. misteriami, antycznym teatrem greckim, religijnym teatrem średniowiecznym oraz z komedią *dell'arte*. Sztuka ta zaspokajała i wyrażała rzeczywiste potrzeby i emocje uczestników, stwarzała warunki do spontanicznej, twórczej gry aktorów. Jednoczyła emocjonalnie i ideowo artystów oraz widzów, dostarczając intensywnych przeżyć oraz budując przeświadczenie o ważności gry dla losów jednostki i zbiorowości³⁰.

Funkcja wychowawcza psychodramy pedagogicznej obejmuje swym oddziaływaniem nie tylko konkretnego człowieka, lecz także stosunki międzyludzkie, czyniąc określoną grupę ludzi obiektem swych działań socjotechnicznych. Psychodrama ma za zadanie kształtować pożądane zachowania tej społeczności oraz dokonywać zmian w stosunkach pomiędzy określonymi osobami. Psychodrama posiada wiele wspólnych elementów z dramą, chociażby poprzez wpisane w nią działania wychowawcze i terapeutyczno-korekcyjne. W obu metodach stosuje się struktury teatralno-dramatyczne oraz podobne techniki i strategie roli, często tak samo nazwane. Element różnicujący te metody tkwi w sposobie i celu zastosowania ich oraz rodzaju zespołu, w którym działanie się realizuje. W psychodramie pacjent odgrywa problemy i sytuacje z własnego życia, analizując je przez dramatyzację, dochodzi do psychicznego uzdrowienia. W dramie uczniowie wchodzą w fikcyjne role i problemy postaci wymyślonych, a odgrywając i kształtując je, poszerzają swoją wiedzę i rozwijają umiejętności. Psychodrama służy przede wszystkim te-

²⁹ A. Dziedzic, M. Gudro, *Drama w szkole podstawowej*, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce 1998, s. 21-24.

³⁰ G. Czapów, C. Czapów, *Psychodrama. Geneza i historia. Teoria i praktyka. Próba oceny*, Warszawa 1969, s. 46.

rapii i leczeniu chorego, natomiast drama – rozwijaniu osobowości, wychowaniu i edukacji ucznia³¹.

5. SPOTKANIA Z TEATREM I DRAMĄ

Zainteresowania teatrem i dramą wynikają z moich młodzieńczych pasji realizowanych w szkole podstawowej i w szkole średniej poprzez udział w różnych formach aktywności twórczej między innymi teatralno-recytatorskiej czy wokalnie-tanecznej. Po ukończeniu studiów polonistycznych, pracując z młodzieżą w Licem Ogólnokształcącym, zaczęłam poszukiwać nowych metod dydaktyczno-wychowawczych aktywizujących uczniów. Jedną z nich była drama, którą doskonaliłam, uczestnicząc w warsztatach prowadzonych przez specjalistów i miłośników tej metody.

Najbardziej znaną wśród uczniów i najczęściej stosowaną przez nauczycieli techniką pracy jest inscenizacja, z którą dzieci obcuja już od najmłodszych lat. Forma ta nie jest typową dramą, gdyż oparta jest na wyuczonym tekście z wyraźnym podziałem na widzów i aktorów. Uczniowie poznają tekst na podstawie scenariusza, a działania wykonują najczęściej pod kierunkiem nauczyciela. W inscenizacji zostają wykorzystane rekwizyty, kostiumy i dekoracje, a spektakl często odbywa się na scenie. Inscenizacje szkolne przygotowywane są w związku z różnymi uroczystościami wpisanymi w plan pracy placówki oświatowej.

Teatr w życiu dzieci i młodzieży jest ważnym czynnikiem rozwojowym, ale przede wszystkim daje możliwość kształcenia własnego bytu w takim stopniu, na jaki nie pozwala życie realne, dlatego zgłaszanie się uczniów do prowadzonego przeze mnie koła teatralnego czy dziennikarskiego było wystarczającym argumentem przemawiającym za ich przyjęciem. Teatr był pomysłem na spędzenie wolnego czasu, zabawą i przyjemnością o dużych walorach wychowawczych i terapeutycznych, zatem nie przeprowadzałam żadnych selekcji czy konkursów. Spotkania odbywały się w warunkach kameralnych, co dawało większą możliwość wytworzenia odpowiedniej atmosfery i przeżycia.

Pracę nad inscenizacją teatralną najczęściej rozpoczynałam od głośnego czytania tekstu literackiego oraz wspólnego ustalenia, czyje cechy i walory głosowe najlepiej odpowiadają danej postaci. Pamięciowe opanowanie treści następowało

³¹ L. Maksymowicz, *Drama jako metoda wspomaganie rozwoju osobowości dziecka w wieku szkolnym*, Wydawnictwo Uczelniane PAP, Słupsk 2002.

podczas kolejnych spotkań, gdzie scena po scenie z różną intonacją uczniowie powtarzali fragmenty tekstu. Przenoszenie pewnych doświadczeń z gry do własnego kanonu zachowań pozwalało uczniom bardziej zrozumieć siebie, innych ludzi i ich wzajemne relacje. Natomiast intelektualne opracowanie roli pomagało stworzyć dystans do odtwarzanej postaci. Początkowe spotkania uczniów dla miłego spędzenia wolnego czasu przerodziły się w zaangażowaną pracę i chęć zaprezentowania swoich możliwości i talentu na forum szkoły czy szerszego środowiska w Domu Kultury.

Z teatrem studenckim miałam możliwość współpracować w 2008 roku podczas studiów doktoranckich na Université Paris Sorbonne – Paris IV – UFR d'Etudes Slaves. Teatrolog Joanna Pawelczyk przygotowywała wówczas spektakl na podstawie dramatu Tadeusza Różewicza *Stara kobieta wysiaduje*, natomiast ja asystowałam pani reżyser przy praktycznej obsłudze inscenizacji³².

W latach 90. ubiegłego wieku i w pierwszej dekadzie nowego stulecia najbardziej popularną i najczęściej stosowaną metodą w procesie dydaktyczno-wychowawczym, szczególnie wśród polonistów, była drama. Pierwsze kontakty moich uczniów z dramą skupiały się na ćwiczeniach zaczerpniętych z pedagogiki zabawy, w których nie było ról, rekwizytów czy scenariusza, lecz oparte były na wyobraźni, pantomimie i twórczości ruchowej. W dramie brał udział cały zespół młodzieży wraz z nauczycielem, dlatego starałam się, aby nasze relacje były ciepłe, radosne i bepośrednie.

Po przełamaniu bariery nieśmiałości i skrępowania zajęcia rozpoczynałam ćwiczeniami, w których uczniowie ujawniali swoje ekspresje poprzez gest, pozę, mimikę twarzy, krzyk, śmiech czy płacz. W tok pracy stopniowo włączałam ćwiczenia z emisji głosu, np. wypowiedzi komentatora sportowego czy radość z powodu dostania się do wymarzonej szkoły. W ten sposób uaktywniała się spontaniczność i ekspresja wyrażania samego siebie, jak również integracja zespołu. Takie przekazywanie treści rozwijało zdolność werbalnego i pozawerbalnego porozumiewania się uczniów oraz pozwalało im na uzewnętrznienie świata własnych przeżyć i odczuć. Różnorodne zabawy pomagały młodzieży we wzajemnym poznaniu się, natomiast ja mogłam zorientować się w specyfice i możliwościach zespołu, z którym pracowałam. Istotne było wspólne omówienie każdej scenki w atmosferze życzliwości i bez krytyki. W ten sposób każdy uczeń miał możliwość odczucia, że jest ważny i potrzebny. Poprzez dramę aktywizowałam młodzież do działania, umożliwiając im przeżywanie określonych problemów, poszukiwanie trafnych odpowiedzi i dokonywanie właściwych wyborów. Uczniowie samodzielnie dochodzili do wiedzy, omawiali własne spostrzeżenia i propozycje rozwiązań koleżanek

³² <http://www.atelier-theatre-polonais.fr/index.php>.

i kolegów, a czynny kontakt ze sztuką w znaczny sposób wpływał na podniesienie ich ogólnego poziomu kulturalnego.

Dramę stosowałam zarówno na lekcjach przeznaczonych na analizę fragmentów utworów literackich, jak i językowych. Metodę tę wprowadzałam przed rozpoczęciem analizy tekstu w celu zainteresowania uczniów lekturą i zmotywowania ich do przeczytania utworu w całości. Z kolei stosowanie jej po przeczytaniu lektury wzmagało odbiór emocjonalny. Chcąc zwrócić szczególną uwagę na określony motyw czy fragment tekstu, proponowałam uczniom odegranie improwizowanych scenek tylko w określonej sytuacji fabularnej. Jeśli zakończenie utworu było otwarte, młodzież za pomocą dramy mogła dopowiedzieć dalsze losy bohaterów (*Lalka*, *Kordian*). Uczniowie musieli „wyczytać” z fragmentów lektur jak najwięcej szczegółów, np. portret psychologiczny bohaterów, ich postawę moralną, sposób relacji z innymi ludźmi, język postaci i emocje, które ujawniają. W ten sposób młodzież dogłębnie przeżywała i rozumiała charakterystykę kreacji literackich i ich opis przeżyć wewnętrznych, wzbogacając słownictwo czy sprawność komunikacji językowej. Ćwiczenia dramowe pomagały również w kształceniu umiejętności redagowania wypowiedzi pisemnych. Dzięki specyficznym przeżyciom, których młodzież doświadczała w trakcie odgrywania różnych ról, ich wypowiedzi były pełne inwencji twórczej, zaangażowania emocjonalnego, logiki, a także – co ważne – związane z określoną sytuacją życiową.

Teoretycy dramy³³ prezentują w swoich rozprawach kilkadziesiąt technik, z których najczęściej stosowałam wchodzenie w role (rozmowy, wywiady, improwizacje), rzeźbę, obraz (żywy obraz, obraz bez ruchu, stop klatka, zdjęcie, fotografia), film, techniki plastyczno-manualne (rysunki, plany, makiety, przedmioty, modele, kostiumy, muzeum), ćwiczenia głosowe i pisemne.

W dramie jednym z głównych sposobów pracy z uczniami jest wejście w rolę. Aby działanie w roli przyczyniło się do rozwoju uczuć, intuicji czy wyobraźni, należy wprowadzić konflikt. Najprostszym sposobem bycia w roli jest rozmowa na określony temat. Technika ta jest doskonałym ćwiczeniem, pogłębiającym zrozumienie przeżyć i zachowań postaci literackich, jak również dobrym ćwiczeniem językowym. Częstym sposobem pracy w roli jest wywiad, który może być prowadzony przez całą grupę, z jedną czy kilkoma osobami zarówno oficjalnie, jak i po cichu. Moi uczniowie prowadzili wywiady w rolach i poza rolami. Obie

³³ A. Dziedzic, M. Gudro, *Drama w szkole podstawowej*; A. Dziedzic, J. Pichalska, E. Świdorska, *Drama na lekcjach języka polskiego w szkole średniej*, WSiP, Warszawa 1995; K. Pankowska, *Pedagogika dramy. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2000; E. Szymik, *Drama w nauczaniu języka polskiego*; H. Machulska, *Drama w szkole podstawowej*.

konwencje, czyli rozmowa i wywiad, nie wymagają umiejętności aktorskich, ale angażują emocjonalnie, rozwijają myślenie i wyobraźnię oraz umiejętności językowe.

Podstawą techniki improwizacji jest tekst tworzony w trakcie rozwijającego się sporu czy konfliktu między uczestnikami dramy. Innym wariantem może być improwizacja werbalna, połączona z sytuacjami, w których uczniowie wykorzystują proste elementy scenografii, kostiumy lub rozgrywają działania pantomimiczne. Uczestnicy budują scenkę improwizowaną według zasady rozwoju akcji, czyli z początkiem, punktem kulminacyjnym i zakończeniem. Na lekcjach języka polskiego często stosowałam odtwórcze sceny improwizowane na podstawie różnych zdarzeń i sytuacji konfliktowych zawartych w tekstach literackich. Działania te pogłębiały emocjonalny związek z bohaterami utworów i pomagały w zrozumieniu motywacji ich postępowania. W pracy z młodzieżą wykorzystywałam także improwizacje, które poruszały kwestie wychowawcze i etyczne. Uczestnicy zajęć otrzymywali sytuacje wyjściowe (np. syn wraca pijany do domu, gdzie oczekują na niego zdenerwowani rodzice), lecz nieznany był przebieg zdarzenia i zakończenie. Poprzez inscenizację improwizowaną szukałam możliwości rozładowania napięcia lub zmiany zachowania bohaterów. Cenna była dyskusja nad przygotowanymi przez młodzież kwestiami i wnioski płynące z nich. W tego typu przeżyciach drama spełniała często funkcję terapeutyczną, ponieważ uczestnicy zajęć, porównując różne rozwiązania tej samej konfliktowej sytuacji, uczyli się, jak rozwiązywać własne problemy i jak radzić sobie z nimi w życiu. Kwestie etyczne wymagały poważnego zaangażowania i mądrości uczniów oraz dużych umiejętności pedagogiczno-dramowych nauczyciela.

Podobne efekty można uzyskać, stosując technikę rzeźby, gdzie uczniowie w sposób ekspresywny i komunikatywny zamierają w bezruchu, wyrażając swoje uczucia. Rzeźbę przygotowywałam z uczniami indywidualnie lub w zespołach dwuosobowych, rzadziej w większych grupach. Technika ta wyzwalała głębokie przeżycia, wyobraźnię i myślenie, ale przede wszystkim plastykę i ekspresję ciała. Technika żywego obrazu przypomina rzeźbę. W obrazie, zestawionym z uczestników dramy, zostaje uchwycone zdarzenie w najbardziej dramatycznym momencie i zatrzymane, jak w stop-klatce filmowej lub na fotografii. Analiza takiego zdarzenia odbywała się poprzez spojrzenie z różnych pozycji zawodowych czy społecznych (detektywa, księdza, prawnika, mordercy). Chcąc uaktywnić młodzież i pobudzić do twórczego myślenia, przyjmowałam postać mniej wiedzącą, czasami pomagałam uczniom przy ocenie sytuacji, byłam arbitrem w sprawach spornych. W ten sposób stymulowałam ich sposób myślenia i podejścia do wiedzy.

Pełniąc funkcję doradcy metodycznego, organizowałam kursy metod aktywizujących, w których dzieliłam się swoją wiedzą i umiejętnościami z nauczycielami nie tylko języka polskiego. Warsztaty pozwalały pedagogom zdobywać umiejętność

prowadzenia zajęć za pomocą technik dramowych, koncentracji i stymulacji wyobraźni oraz ekspresji słownej i ruchowej. Często organizowałam lekcje pokazowe i koleżeńskie z zastosowaniem metod aktywizujących, w których wykorzystywałam techniki dramy. Spotkania twórczych nauczycieli, którzy pragnęli poznać różne metody pracy z uczniami oraz techniki i strategie dramy, umożliwiały im wspólny rozwój osobowości i dzielenie się doświadczeniem w przygotowaniu młodych ludzi do kreowania ról społecznych. Uczestnicy warsztatów zdobywali nowe doświadczenia, które pomagały im odrzucić dotychczasowe konwencje edukacyjne i otworzyć się na kreatywną współpracę z uczniami, panując jednocześnie nad spontanicznymi reakcjami dzieci i młodzieży.

W trakcie warsztatów z nauczycielami zwróciłam uwagę na zagadnienia organizacyjno-dydaktyczne lekcji prowadzonych metodą dramy oraz predyspozycje nauczyciela pracującego tą metodą. W organizowaniu zajęć istotne jest właściwe ich zaplanowanie. Efekty dydaktyczne i wychowawcze tej metody zależą w dużej mierze od dobrego przygotowania nauczyciela, który powinien określić cel dramy, wynikający z programu nauczania, temat lekcji, miejsce akcji, sytuację wyjściową oraz techniki, które będą wykorzystane w działaniu, czyli strukturę zajęć i zasady kierowania grupą. Nauczyciel nie może dokładnie zaplanować drogi działania uczniów, ponieważ zależy ona wyłącznie od uczestników dramy, ich umiejętności i możliwości oraz chęci zaangażowania się w cały proces tworzenia. Wybór technik dramowych jest zależny zarówno od cech indywidualnych grupy, jak i od tematu, który będzie zrealizowany. Zastosowanie dramy przyniesie pożądane rezultaty wówczas, gdy będzie wpleciona w logiczny ciąg innych metod, które pozwolą osiągnąć określone cele edukacyjne. W dramie nauczyciel traci rolę głównego reżysera, nie określa poszczególnych jej etapów, lecz staje się obserwatorem, który ma za zadanie służyć pomocą, odpowiadać na pytania i wątpliwości, a w szczególnych sytuacjach może włączyć się do dramy. Chcąc pokazać zastosowanie tej metody nie tylko w edukacji polonistycznej, stosowałam różne jej techniki inspirowane tekstami literackimi (poezja, dramat, beletrystyka) oraz dziennikarskimi w procesie lekcyjnym różnych przedmiotów.

Warsztaty dramy pozwoliły nauczycielom otworzyć się na gotowość poznawania i rozwijania swoich możliwości i umiejętności. Umowna fikcja modyfikowała różnorodne sytuacje, w których wspólnie kreowane okoliczności pozwalały na stworzenie więzi między uczestnikami warsztatów i twórczej atmosfery pracy. Drama okazała się silnym przeżyciem i ugruntowała wzajemne sympatie tych, którzy zetknęli się z nią po raz pierwszy.

*

Przedstawione refleksje i sposoby skutecznego wykorzystania dramy w procesie dydaktyczno-wychowawczym, jak również w tworzeniu i odbiorze wartości kultury, stanowią wybrane przykłady, które efektywnie wpływają na rozwój i pracę uczniów. Istnieje znacznie więcej sprawdzonych koncepcji działania, które teoretycy dramy przedstawiają w swoich rozprawach. Niemniej drama jest metodą, dzięki której uczniowie nabywają umiejętności rozwiązywania problemów, zachowania się w różnych życiowych sytuacjach, a przede wszystkim łatwiej przyswajają wiedzę.

Stosowana przeze mnie drama miała również wpływ na proces kształtowania inteligencji emocjonalnej młodych ludzi. Uczniowie byli świadomi swych uczuć, zdolni do mobilizacji w trudnych sytuacjach, entuzjastycznie i optymistycznie nastawieni do życia, a przede wszystkim sprawniej porozumiewali się z innymi ludźmi. Lekcje prowadzone tą metodą wyzwalały wśród młodzieży samodzielność myślenia, aktywność, otwartość, wrażliwość, rozwijały wyobraźnię, fantazję, elokwencję i plastykę ciała. Poprzez dramę uczniowie rozwijali swoje pasje i zainteresowania, swobodnie i spontanicznie wyrażali myśli i uczucia, zdecydowanie lepiej komunikowali się zarówno werbalnie, jak i niewerbalnie. Zatem drama, angażując intelekt, emocje i intuicję uczniów, umożliwia im wszechstronny rozwój i prowadzi do powstania w umyśle młodych ludzi zharmonizowanej wewnętrznie struktury wiedzy o otaczającej go rzeczywistości, o innych ludziach i o sobie samym.

W dramie niezwykle istotne są podsumowania ćwiczeń, które pomagają zebrać refleksje wyniesione z prezentowanych scenek oraz zwerbalizować uczucia i emocje towarzyszące działaniom. Ważne jest, aby nauczyciel czuwał nad przebiegiem zajęć i kierował właściwym przygotowaniem uczniów do uogólnienia doświadczeń w dyskusji. Pedagog, który chce pracować metodą dramy, powinien być innowacyjny i kreatywny, umieć wytworzyć w grupie atmosferę przyjaźni, darzyć zaufaniem samego siebie i swoich wychowanków, ale przede wszystkim powinien mieć solidne przygotowanie do pracy tą metodą.

Bibliografia

Literatura

- Caillois R., *Ludzie a gry i zabawy*, [w:] R. Caillois, *Żywioł i ład*, tłum. A. Tatarkiewicz, PIW, Warszawa 1973.
- Claparede E., *Wychowanie funkcjonalne (L'education fonctionnelle)*, tłum. M. Ziemińska, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2006.

- Cook Caldwell H., *The Play Way an essay in educational method*, Frederick A. Stokes Company, New York 1917.
- Czapów G., Czapów C., *Psychodrama. Geneza i historia. Teoria i praktyka. Próba oceny*, Warszawa 1969.
- Depta H., *Spojrzenie na pedagogikę waldorfską*, [w:] *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. III, ks. I: *Myśl pedagogiczna w XX stuleciu*, wybór i opracowanie S. Wołoszyn, wydanie drugie zmienione, Dom Wydawniczy Strzelec, Kielce 1998.
- Dewey J., *Demokracja i wychowanie. Wprowadzenie do filozofii wychowania (Democracy and education)*, tłum. Z. Doroszowa, wstęp B. Suchodolski, Zakład Narodowy imienia Ossolińskich, Wrocław 1972.
- Dziedzic A., Gudro M., *Drama w szkole podstawowej*, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce 1998.
- Dziedzic A., Pichalska J., Świdorska E., *Drama na lekcjach języka polskiego w szkole średniej*, WSiP, Warszawa 1995.
- Kerschesteiner G., *Pojęcie szkoły pracy. Podstawowy aksjomat procesu kształcenia*, wstęp, tłum. B. Nawroczyński, Zakład Narodowy imienia Ossolińskich, Wrocław 1970.
- Key E., *Stulecie dziecka*, tłum. I. Moszczeńska, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2005.
- Koźmian D., *Poglądy społeczno-pedagogiczne Aleksandra Kazimierza Patkowskiego (1890-1942)*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 1994.
- Krzesińska-Żach B., *Techniki Freineta*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, t. VI, Warszawa 2007.
- Machulska H., *Drama prowadzona przez Dorothy Heathcote*, „Drama” 1993, z. 6.
- Machulska H., *Drama w szkole podstawowej*, WSiP, Warszawa 1997.
- Machulska H., *Środki teatralne w procesie nauczania i wychowania*, „Drama” 1992, z. 1 i 3.
- Machulska H., Pruszkowska A., *Sandra Hesten z Wielkiej Brytanii w Teatrze Ochoty i Polskim Ośrodku ASSiTEJ*, „Drama” 1994, z. 9.
- Machulska H., Pruszkowska A., Tatarowicz J., *Drama w szkole podstawowej. Lekcje języka polskiego w klasach 4-6*, WSiP, Warszawa 1997.
- Maksymowicz L., *Drama jako metoda wspomagania rozwoju osobowości dziecka w wieku szkolnym*, Wydawnictwo Uczelniane PAP, Słupsk 2002.
- Montessori M., *Domy dziecięce. Metoda pedagogii naukowej stosowana w wychowaniu najmłodszych dzieci*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2005.
- Nosal C.S., *John Dewey – początki interpretacji funkcjonalnej psychologii myślenia i psychodydaktyki*, [w:] J. Dewey, *Jak myślimy?*, PWN, Warszawa 1997.
- Pankowska K., *Edukacja przez dramę*, WSiP, Warszawa 1997.
- Pankowska K., *Pedagogika dramy. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2000.

- Słownik języka polskiego*, red. M. Szymczak, PWN, t. 1, Warszawa 1978, s. 446.
- Słownik wyrazów obcych*, red. J. Tokarski, PWN, Warszawa 1980, s. 159.
- Szuman S., *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, Państwowy Zakład Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1962.
- Szymik E., *Drama w nauczaniu języka polskiego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.
- Taraszkiewicz M., *Jak uczyć lepiej? Czyli refleksyjny praktyk w działaniu*, CODN, Warszawa 1999.
- Wołoszyn S., *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku próba syntetycznego zarysu na tle powszechnym*, wydanie poszerzone drugie, Dom Wydawniczy Strzelec, Kielce 1998.

Raporty

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego (Dz. U. Nr 14, poz. 129).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z 2009 r., Nr 4, poz. 17).

Netografia

<http://www.atelier-theatre-polonais.fr/index.php>.

O potrzebie piękna w teorii i praktyce pedagogicznej

Bo piękno na to jest, by zachwycało
Do pracy – praca, by się zmartwychwstało.
C.K. Norwid, *Promethidion*

„Piękno zbawi świat” mówił książę Myszkina w *Idiocie* Fiodora Dostojewskiego, a przypomniał tę proroczą intuicję św. Jan Paweł II w *Liście do artystów*¹. Z kolei papież Benedykt XVI², pisząc o potrzebie piękna w liturgii, podkreślił, że:

odnoszenie się do atrybutu piękna nie jest jedynie estetyzmem, ale jest sposobem docierania do nas prawdy o miłości Boga w Chrystusie poprzez piękno. Fascynuje nas i porywa, odrywając nas od nas samych i pociągając nas ku naszemu prawdziwemu powołaniu: ku miłości [...]. Prawdziwym pięknem jest miłość Boga, która definitywnie objawiła się nam w tajemnicy paschalnej³.

Również poszczególni ludzie, niezależnie od wykształcenia, sami intuicyjnie wyczuwają potrzebę obcowania z pięknem. Niewątpliwie piękno jest potrzebne także w teorii i praktyce pedagogicznej, bo wychowanie to przecież największa ze sztuk *ars artium*, jak mawiał św. Grzegorz z Nazjanzu⁴.

¹ Jan Paweł II, *List do artystów*, 4.04.1999, nr 16.

² Piękno odgrywa istotną rolę w duchowej biografii i nauczaniu Josepha Ratzingera – Benedykta XVI. Papież wiele uwagi poświęcał głębi i równowadze w relacji: piękno-wiara-rozum-życie. Jest twórcą „nowej «estetyki» wiary” i twórczym kontynuatorem autentycznie chrześcijańskiej estetyki, czemu wyraz dał m.in. w takich pozycjach, jak: *Duch liturgii* oraz w *Nowej pieśni dla Pana*, a także w adhortacji *Sacramentum caritatis*. Zob. J. Szymik, *Theologia benedicta*, t. 1, Katowice 2011, s. 95-118.

³ Benedykt XVI, Adhortacja apostolska *Sacramentum caritatis*, 22.02.2007, nr 35.

⁴ Będąc uczniem pani prof. Barbary Styk i doświadczając jej wrażliwości na piękno, tym bardziej czuję wewnętrzną potrzebę odkrywania piękna w pedagogicznym namyśle i pracy.

Ale cóż to jest piękno? Czy jest ono transcendentalną własnością bytu, czy własnością podmiotu poznającego? Czy jest ono harmonią, może pełnią zmysłowości, czy też nieokreślonym uczuciem? Jaka jest różnica pomiędzy pięknem metafizycznym (transcendentalnym) a pięknem estetycznym i artystycznym? Co mówią na temat piękna współczesna estetyka i filozofia piękna? Jaki jest status piękna we współczesnej estetyce? Czy pedagogów zadowala/powinna zadowalać obecność piękna występująca tylko w wychowaniu estetycznym i artystycznym? Co mogą wnieść analizy filozofii piękna i teologii piękna dla teorii i praktyki pedagogicznej dziś?

Pytania te są niewątpliwie problematyczne, a zarazem życiowo doniosłe. Domagają się one głębokiej refleksji związanej z historycznym ujęciem sporu o piękno, jego analizy, a następnie syntezy oraz wyciągnięcia rzetelnych wniosków. Tylko taki sposób postępowania zapewnia możliwość wskazania adekwatnego miejsca piękna we współczesnej teorii i praktyce pedagogicznej. Prowadzeniu poniższych refleksji towarzyszy świadomość tego, że dzisiaj, gdy prawda jest lekceważona na rzecz różnorodnych dewiacji umysłowych⁵, a dobro – szczególnie dobro moralne – ulega „zamazaniu” poprzez etyki sytuacyjne, piękno jawi się jako ta wartość, która jest jeszcze w stanie obronić ludzkość przed skrajnym subiektywizmem i immanentyzmem oraz marazmem i bylejakością, będąc „kluczem tajemnicy i wezwaniem transcendencji”⁶.

1. ROZUMIENIE PIĘKNA W STAROŻYTNOŚCI I W ŚREDNIOWIECZU

Piękno wraz prawdą i dobrem przez długie wieki, począwszy od starożytności, poprzez średniowiecze, aż do nowożytności, wyznaczało w kulturze europejskiej cel dążenia człowieka, ujawniając istotny rys samej rzeczywistości. Piękno należało do transcendentaliów, czyli własności każdego bytu⁷ jako takiego, na równi

⁵ Henryk Kiereś zauważa, że na przestrzeni wieków pojawiały się różnorakie „dewiacje umysłowe” odnośnie do prawdy, takie jak: „sceptycyzm – prawda jest nierozstrzygalna; agnostycyzm – nie można wykazać, że prawda jest rozstrzygalna; relatywizm – prawda jest stopniowalna, zmienna i zależy od tego, kto i w jakich okolicznościach ją głosi; irracjonalizm – nie rozum, lecz inna władza (wola, pozaracjonalna intuicja, uczucie) są miarodajnym źródłem wiedzy o świecie” (H. Kiereś, „*Fides et ratio*” a modernizm i postmodernizm, [w:] *Rozum otwarty na wiarę*, red. A. Maryniarczyk, A. Gudaniec, Lublin 2000, s. 189).

⁶ Jan Paweł II, *List do artystów*, nr 16.

⁷ Oczywiście są różne koncepcje bytu. Tak np. dla Platona prawdziwym bytem były idee, a rzeczywistość poznawana zmysłowo była tylko cieniem idei. Dla Arystotelesa bytem

z rzeczą, jednością, odrębnością, prawdą i dobrem⁸. Tak jak prawda wiązała byt z poznaniem, a dobro z miłością, tak piękno, stanowiąc syntezę dobra i prawdy, wyrażało przyporządkowanie bytu do osoby jako jedności, a więc związaną bytu zarazem z poznaniem i z miłością⁹. O ile jednak prawda i dobro były reflektowane w odrębnych naukach – prawda w logice, a dobro w etyce, o tyle pięknemu nie była poświęcona żadna specjalna dyscyplina, aż do XVII wieku.

W starożytności i w średniowieczu istniały trzy wielkie teorie piękna i ich modyfikacje, w zależności od tego, w jakiej funkcjonowały metafizyce¹⁰. Wszystkie były słuszne, ale posiadały też pewne braki. Zaliczano do nich: teorię harmonii, teorię formy i teorię relacjonistyczną. Pierwsze dwie, charakterystyczne dla filozofii uprawianej w duchu greckim, opierały się na wskazaniu pewnego czynnika bytu. Zasadniczo wskazywały na czynniki tożsamościowy i esencjalny, które konstytuują byt, równocześnie konstytuowały piękno. Teoria relacjonistyczna wyrosła na gruncie neoplatonizmu podkreślała natomiast, że nie sama forma, harmonia ani też przyjemność dla oczu i uszu, ale pewne przystosowanie, proporcja, jaka zachodzi pomiędzy tym, co oglądane, a oglądającym podmiotem, stanowi o pięknie. Relacjonistyczna teoria piękna pozwoliła wyraźnie oddzielić prawdę, dobro i piękno. W jej świetle stało się przejrzyste, że ta sama rzecz, jeżeli w sposób formalny będzie przyporządkowana do intelektu, będzie nazwana prawdą, jeśli do woli – dobrem, a jeśli równocześnie do intelektu i woli – pięknem.

Pobieżnie przyglądając się starożytnym autorom piszącym o pięknie, można zauważyć następujące tendencje odnośnie do omawianego zagadnienia.

Pitagorejczycy i stoicy pojmowali piękno jako harmonię, proporcję i miarę. Sokrates wskazywał na moralny aspekt kategorii piękna, podobnie jak czynił to Demokryt. Zasadniczym odkryciem Sokratesa była koncepcja piękna duszy ludzkiej związanej z wiedzą o dobru i złu, którą utożsamiał z cnotą. Dla Sokratesa dobro moralne było piękne¹¹.

Platon, podobnie jak jego nauczyciel, na różne sposoby pokazywał związek piękna z moralnością. W dialogu *Menon* rzeczy piękne ukazywał jako dobre¹². Idea

była substancja zdeterminowana przez formę. Natomiast dla św. Tomasza i całej filozofii realistycznej byt jest ukonstytuowany przez istnienie. Zob. P. Jaroszyński, *Spór o piękno*, Kraków 2002, s. 10, 187-196.

⁸ Zob. A. Maryniarczyk, *Piękno – zagubione transcendentale?*, [w:] *Spór o piękno*, red. A. Maryniarczyk, K. Stępień, Z. Pańpuch, Lublin 2013, s. 65-68.

⁹ Zob. P. Jaroszyński, *Spór o piękno*, s. 9-10, 259.

¹⁰ Więcej na ten temat w monografii P. Jaroszyńskiego. Zob. tamże, s. 21-39, 43-44.

¹¹ Zob. Z. Pańpuch, *Piękno w kontekstach moralnych w starożytnych tekstach filozoficznych*, [w:] *Spór o piękno*, s. 233-238.

¹² W starożytnej Grecji powszechne było pojęcie *kalokagathia*, suponujące troskę o równoczesną piękność zewnętrzną (*kalós* – piękny) i wewnętrzną człowieka (*agathós* – dobry).

dobra była zarazem zasadą wszelkiego bytu i poznania oraz porządku i piękna¹³. Platon ujmował piękno jako pewną prostą, nierozkładalną jakość, którą idea piękna posiada w sposób doskonały. Jego teoria piękna była jednoznaczna, chociaż sam nie opowiadał się zdecydowanie za jakąś jedną koncepcją piękna, co wyraził dobitnie w dialogu poświęconym pięknu pt. *Hippiasz Większy*, pisząc, że „piękno jest rzeczą trudną”¹⁴. Platon w swoich pismach wskazywał na piękno duchowe.

Z kolei w metafizyce Arystotelesa piękno (podobnie jak prawda i dobro) nie jest właściwością jednostkowych bytów, lecz jest związane z formą bytów, która zawsze jest czymś ogólnym. Dopiero w metafizyce egzystencjalnej, której fundamenty dał św. Tomasz z Akwinu – a o której będzie mowa w dalszej części artykułu – piękno w pełni ukaże się jako transcendentalna właściwość bytów¹⁵. Plotyn głosił natomiast w traktacie *O pięknie* naukę o pięknie światła i świata, wskazując, że piękno występuje w rzeczach prostych i przejawia się w prostocie. Dlatego jego zdaniem słońce jest piękne nie dla proporcji, ale dla swego blasku, a złoto dla swej barwy.

Starożytni myśliciele podkreślali, że byt, który jest pełnią życia i przedstawia obiektywnie istniejącą rzeczywistość, jest doskonały w sensie zrealizowania wewnętrznej formy, wnętrza. Brzydota, deformacja, nieporządek to różne formy istnienia chaosu. Piękno łączone z dobrem odnosiło się do bytu przede wszystkim w jego wewnętrznym „wyglądzie”, tzn. do rzeczy samej w sobie. Dla starożytnych – jak pisał Plotyn w *Enneadach* – piękno było „rozkwitem bytu”. Starożytni Grecy pojmowali piękno różnorako: jako coś przyjemnego zarówno w sensie zmysłowym, jak i w odniesieniu do wyższych zdolności, tj. intelektu i woli; jako zdolność przyciągania; jako *taxis* – porządek i ład; jako symetrię i harmonię; jako proporcję, miarę, integralność, użyteczność; jako coś, co raduje; jako syntezę prawdy i dobra; jako ideę.

Ciekawe i inspirujące refleksje na temat rozumienia piękna w starożytności i wczesnym średniowieczu dostarcza analiza tekstów biblijnych i myśli najstarszych ojców Kościoła, zarówno Wschodu, jak i Zachodu. Nie wchodząc w szczegóły tych analiz¹⁶, można zauważyć, że w Piśmie Świętym zasadniczo mamy do czynienia z nauką o pięknie wewnętrznym i moralno-religijnym, natomiast mniej jest wypowiedzi na temat piękna estetycznego.

¹³ Zob. Z. Pańpuch, *Piękno w kontekstach moralnych w starożytnych tekstach filozoficznych*, s. 238-250.

¹⁴ Zob. P. Jaroszyński, *Spór o piękno*, s. 45.

¹⁵ A. Maryniarczyk, *Piękno – zagubione transcendentale?*, s. 77-78.

¹⁶ Zob. S. Longosz, *Piękno w Biblii oraz w myśli Filona i najstarszych ojców Kościoła*, [w:] *Spór o piękno*, s. 154-182.

W greckiej Septuagincie często występują terminy: *kalós* (piękny) oraz *to kalón, to kállos* (piękno). Oznaczają one zarówno piękno wewnętrzne i religijno-moralne (zamiast takich pojęć, jak: „dobry”, „szlachetny”, „cnotliwy”, „pobożny”, „religijny” czy „uczciwy”, jak i na oznaczenie piękna estetycznego w znaczeniu: „kształtny”, „harmonijny”, „proporcjonalny”, „zgodny z regułą”, „dobrze zbudowany”, „urodziviwy”, „dorodny”). Podobnie w łacińskiej wersji Wulgaty grecki przymiotnik *kalós* (piękny) zamiast przetłumaczyć jako *pulcher* (piękny), przekładano przeważnie jako *bonus* (dobry) w sensie moralnym. Dlatego np. w Księdze Rodzaju w wersji Septuaginty, w I rozdziale opisującym stworzenie świata, mamy znaczącą wypowiedź dotyczącą piękna świata, gdy Bóg, oglądając stworzone przez siebie byty, ocenia ich jakość: „I widział Bóg, że wszystko co uczynił, było bardzo piękne” (1 Rdz 1,31: „kai eiden ho Theós ta panta, hosa, epóiesen, kai idú kalá lían”), co powtarza jeszcze siedem razy: „I widział Bóg, że było piękne” (Rdz 1,4,10,12,18,21,25: „kai eiden ho Theós, hotí kalón”)¹⁷.

Ojcowie Kościoła, tj. autorzy chrześcijańscy I-VIII wieku, w swoich poglądach na temat piękna szli zasadniczo za wcześniejszą klasyczną tradycją filozoficzną i za Biblią. Obok inspiracji pitagorejsko-stoickiej, wskazującej na piękno jako harmonię i proporcje w bytach złożonych, oraz Plotyna, zakładającej, że piękno występuje w rzeczach prostych, w swoich rozważaniach na temat piękna kierowali się myślą stoików, Filona, Plutarcha, którzy głosili *pankalię* (stworzenie jest piękne) i teleologię, wskazując na to, że świat jest piękny nie dlatego, że się wszystkim podoba, ale dlatego, że jest zbudowany celowo, bo posiada harmonię i porządek odwołujące do Stwórcy¹⁸.

Jednak należy podkreślić znamieny fakt, że ojcowie Kościoła nie tylko dokonali integracji, ale również przewyższyli klasyczną naukę o pięknie, nadając mu nowej wymowy. Byt w ich nauczaniu nie jest już tylko własnością „całkowicie kosmiczną”, lecz staje się wyjątkową cechą absolutnego i osobowego Boga oraz darem, jaki Bóg daje swojemu stworzeniu (św. Jan Damasceński, św. Grzegorz z Nysy, św. Bazylia Wielki). Piękno jest jednym z imion Boga. Bóg jest Pięknem początkowym (Pseudo-Dionizy, *O imionach Bożych*). Piękno stworzenia przypomina Boga i Go odsłania (św. Atanazy Wielki, *Przeciw poganom*). Każdy byt jest dobry, doskonały i piękny¹⁹.

¹⁷ Zob. S. Longosz, *Piękno w Biblii*, s. 153-162; zob. G. Ravasi, M.I. Rupnik, *Fascynacja pięknem. Między Biblią a teologią*, przeł. B. Żurowska, Kraków 2012, s. 9-27.

¹⁸ Zob. S. Longosz, *Piękno w Biblii*, s. 172-182. Pojmowanie bytu jako piękna (np. Plotyn w *Enneadach*) zostało wzbogacone u ojców Kościoła faktem, że ten byt jest dany stworzeniu przez Stwórcę.

¹⁹ Zob. G. Ravasi, M.I. Rupnik, *Fascynacja pięknem*, s. 43-54.

Św. Augustyn zafascynowany traktatem Plotyna *O pięknie* – w którym autor omawiał ideę emanacji piękna wydzielającego promieniowanie, co spowodowało powstanie piękna ziemskiego – pisał o śladach, reliktach piękna doskonałego w stworzeniu²⁰. Dla Augustyna piękno ma charakter obiektywny, co znaczy, że nie jest tylko subiektywnym przeżyciem, subiektywną projekcją. Rzeczy podobają się, ponieważ są piękne. Piękno bowiem polega na tym, że jego części są odpowiednio powiązane i ich wzajemna relacja jest harmonijna (*O prawdziwej wierze*). Właściwą relację różnych części – a więc piękno – tworzą *modus, species i ordo*, tj. miara, forma i porządek (*O porządku*). Zdaniem św. Augustyna chrześcijański sens piękna wyraża się w tym, że jest powiązane z miłością, nie można bowiem kochać czegoś, co nie jest piękne (*O muzyce, Wyznania*). Umacnianie związku pomiędzy miłością i pięknem jest cechą charakterystyczną okresu od św. Augustyna do średniowiecznej scholastyki²¹.

2. METAFIZYCZNA MYŚL ŚW. TOMASZA Z AKWINU TWÓRCZĄ SYNTEZĄ DOTYCHCZASOWYCH STANOWISK ODNOŚNIE DO PIĘKNA

Akwinata jest tym, który dokonał syntezy wszystkich zasygnalizowanych stanowisk dotyczących piękna i równocześnie je przewyższył²².

W myśli św. Tomasza piękno identyfikuje się z dobrem i prawdą *in re*²³. Jest aspektem bytu, a zatem czymś, co mieści się w każdym bycie jako z nim współobecne i jest rozpoznawalne w każdej istocie. I chociaż św. Tomasz nigdy bezpośrednio nie zaliczył piękna do transcendentaliów, to jednak był przekonany, że piękno zbiega się z pełnią bytu, a więc z dobrem i prawdą. Natomiast pozostali scholastycy bezpośrednio wymieniali już piękno jako jedno z transcendentálnych właściwości bytu²⁴.

Zdaniem Akwinaty piękno można prawdziwie poznać i doświadczyć na gruncie metafizycznej teorii bytu oraz integralnej antropologii. Ta ostatnia wskazuje na

²⁰ Idea emanacji piękna Plotyna znalazła swoją twórczą kontynuację w pismach wielu ojców Kościoła. Zob. tamże, s. 48-54.

²¹ Zob. tamże, s. 54-61.

²² Zob. G. Ravasi, M.I. Rupnik, *Fascynacja pięknem*, s. 61-66; H. Kiereś, *Spór o definicję piękna*, [w:] *Spór o piękno*, s. 398-403.

²³ Akwinata dopracował teorię relacjonistyczną piękna, wskazując na podobieństwa i różnice pomiędzy prawdą, dobrem i pięknem. Zob. P. Jaroszyński, *Spór o piękno*, s. 29-32.

²⁴ Zob. tamże, s. 185-186, 229-237.

człowieka jako byt cielesno-psychiczno-duchowy, gdzie dusza jawi się jako forma życia i podmiot władz duchowych: rozumu i wolnej woli. Do natury człowieka należy poznanie dzięki intelektowi, którego adekwatnym przedmiotem jest byt jako taki. Kontakt z bytem wyzwala w człowieku przebieg życia osobowego, tzn. poznanie i miłość (szczególnie miłość do dobra)²⁵. Życie osobowe człowieka jawi się jako ciągle niezaspokojone życie poznawcze i miłosne. Dla intelektu żyć, to znaczy poznawać (*actio intellectus est vita*), podobnie jak dla woli prawdziwie żyć, to znaczy kochać. Przedmiotem więc poznania i miłości człowieka jest ten sam, konkretny byt, który „wytraća” odpowiednie władze duchowe człowieka i ku sobie przyciąga.

W realistycznej teorii bytu każdy byt jest prawdziwy (*inteligibilny*), a więc może być poznany i dobry (*amabilny*), może być pokochany. Jeśli więc przed człowiekiem pojawia się jakiś byt, to może on być przez niego pokochany i poznany, co zarazem nie oznacza, że naraz wszystko w tym bycie zostaje poznane i pokochane. Dlatego w ujęciu św. Tomasza piękno objawia się jako pierwsze „uderzenie” bytu, na co wskazuje jego definicja: „pulchra enim dicuntur, quae visa placent” („piękne jest to, co ujrzane wzbudza upodobanie”)²⁶. Takie „uderzenie” bytu i odpowiedź osoby, w której życie teoretyczno-poznawcze łączy się z życiem dążnościowo-emocjonalnym, jest pierwotnym obudzeniem duszy ludzkiej przez byt, pierwszym przeżyciem pięknościowym, ujawnieniem się bytu jako pięknego. I chociaż z punktu widzenia rzeczowego „nil amatum nisi praecognitum” („nic nie może być pokochane, jeśli wcześniej nie zostało poznane”), to czasowo poznanie i miłość wyzwalane są równocześnie²⁷.

Zaprezentowaną powyżej definicję piękna uzupełnia inna, która brzmi: „pulchrum est cuius ipsa apprehensio placet” („piękne jest to, czego samo poznawanie podoba się”). W tej definicji Akwinata podkreśla fakt, że piękno wyzwala miłość

²⁵ Akwinata naucza o trzech typach miłości: *amor naturalis* (miłość naturalna), przysługująca temu, co nieożywione; *amor sensualis* (miłość zmysłowa), właściwa istotom poznającym zmysłowo, oraz *amor intellectualis* (miłość intelektualna lub duchowa), którą są obdarzone byty posiadające intelekt. Zob. tamże, s. 203-204.

²⁶ Niektórzy badacze uważają, że ta Tomaszowa definicja piękna, choć najlepiej oddaje jego istotę, jest definicją subiektywną, na co ma wskazywać słowo *placet* tłumaczone jako „przyjemność”, a więc stan uczuciowy zależny od przeżywającego podmiotu. Jest to jednak nieporozumienie. Tomasz wyraźnie wskazuje na rzeczy, które się podobają jako oglądane, a nie na ludzkie akty czy doznania. Ponadto nie można utożsamiać upodobania z przyjemnością. Upodobanie to forma miłości skierowanej ku czemuś, natomiast przyjemność jest tej miłości skutkiem. W przypadku piękna tym, co pierwsze, jest miłość, jaką wyzwala w nas coś, na co patrzymy. Chcemy patrzeć, gdyż podoba się nam to, na co patrzymy. Zob. tamże, s. 229-230.

²⁷ Zob. tamże, s. 203-204, 199-210.

nie tylko do przedmiotu oglądanego, ale również do samego oglądania²⁸. Człowiek najpierw poznaje byt i kocha go, stojąc wobec piękna, a dopiero potem staje wobec siebie samego. Człowiek jest nieustannie świadomy tego, co robi. Związane jest to z tzw. refleksją towarzyszącą, która nie odstępuje go, będąc podmiotowym nadmiarem energii wyzwolonym przez poznawany byt²⁹, oraz z „miłością towarzyszącą”, związaną z nadmiarem, jaki znajduje się w woli. Owa refleksja i miłość wskazują, że zarówno w przypadku poznania, jak i miłości przedmiot nie wyczerpuje mocy zawartych w obu władzach, które nieustannie go transcendują. Przedstawione zjawisko znajduje swoje uprzedmiotowienie w sztuce, kiedy ktoś tworzy dzieło, opierając się na przeżyciach, które go aktowo w całości pochłonęły, np. jakieś niezwykle trudności czy zakochanie się. Gdy wszystko minęło, ów człowiek wraca do tego, co przeżył i przedstawia to dzięki ciągłej obecności poznania towarzyszącego i miłości towarzyszącej³⁰.

Reasumując dotychczasowe refleksje, możemy stwierdzić, że piękno w nauczaniu św. Tomasza w pierwszej kolejności ma charakter metafizyczny. Jest to piękno bytu, który jako stworzony suponuje przyporządkowanie do Intelaktu i Woli Absolutu. To ściśle ontyczne związanie bytu z Intelaktem i Wolą Boga Stwórcy sprawia, że piękno jest racją każdego bytu jako bytu³¹. Przy pięknie metafizycznym dotyka się samego rdzenia bytu, podczas gdy piękno estetyczne czy artystyczne (o których będzie mowa dalej) to tylko „odprysk” tamtego piękna. Piękno metafizyczne jest pięknem transcendentalnym³² i pięknem analogicznym, co wynika z analogiczności każdego bytu³³. Metafizyczne piękno jest podstawą dla intelektu do dostrzeżenia i zrozumienia innych kategorii, takich jak: piękno estetyczne, moralne oraz duchowe.

²⁸ Chociaż piękno wyzwala wszystkie władze duszy, to akty miłości są najważniejsze, miłość bowiem to *vis unitativa* (zob. tamże, s. 215). W *Sumie teologicznej* św. Tomasz napisze, że „pulchrum est omnibus amabile” – piękno jest tym, co jest przez wszystkich kochane. Zob. A. Maryniarczyk, *Piękno – zagubione transcendentalne?*, s. 75.

²⁹ M.A. Krąpiec przyrównuje ją do „łuny unoszącej się nad pożarem”. Zob. P. Jaroszyński, *Spór o piękno*, s. 213.

³⁰ Zob. tamże, s. 211-217.

³¹ Zob. M.A. Krąpiec, *Byt a piękno*, s. 13-26; A. Maryniarczyk, *Piękno – zagubione transcendentalne?*, s. 68-79.

³² Wielu autorów, uznających odrębność piękna jako transcendentalnej własności bytów, wskazuje na to, że można piękno traktować jako syntezę prawdy i dobra. J. Maritain powiada nawet, że piękno jest blaskiem płynącym z połączenia wszystkich transcendentaliów. Zdaniem o. A.M. Krąpca piękno z punktu widzenia ludzkich przeżyć jest pierwszym transcendentalne, które dopiero później podlega różnym partykularyzacji. Jednak w porządku formowania transcendentalów piękno pojawia się na końcu, dopiero po prawdzie i dobru. Zob. P. Jaroszyński, *Spór o piękno*, s. 233.

³³ Do natury analogii należy to, że zawiera zarazem podobieństwa i różnice. Zob. tamże, s. 46-48, 239-255.

W *Sumie teologicznej* św. Tomasz prezentuje także skrótowo teorię piękna estetycznego, które staje się obecne pod trzema aspektami: *integritas, proportio i claritas* (pełnia/doskonałość/zupełność; proporcja/harmonia i jasność/blask: dwa ostatnie określenia pochodzą od Pseudo-Dionizego Areopagity)³⁴. Są to obiektywne własności piękna, które trzeba rozumieć analogicznie, a więc nie tylko estetycznie, ale i metafizycznie, a także moralnie i duchowo³⁵. Dlatego Akwinata odnosił te własności do Chrystusa, ukazując Go jako właściwe objawienie piękna³⁶ (o czym będzie mowa w dalszej części artykułu).

Zamykając refleksje dotyczące ujmowania piękna w omawianych epokach, należy zauważyć, że w średniowieczu istniały trzy sposoby poznawania piękna ziemskiego: okiem fizycznym, które cieszy się bezpośrednimi formami widzialnymi (np. Hugon od św. Wiktora), okiem duchowym, które odkrywa analogie i znaczenia duchowe w ziemskim pięknie (św. Bernard z Clairvaux), oraz okiem uczonego, który bada piękno naukowe (szkoła z Chartres, która korzystała z dorobku Platona bez pośrednictwa św. Augustyna)³⁷.

3. STATUS I ROLA PIĘKNA W ESTETYCE

Od czasów nowożytnych radykalnie zmieniło się rozumienie piękna, które zostało „oderwane” od bytu i przestało być transcendentale. Pojawiła się nowa nauka (dyscyplina filozoficzna) zainicjowana i opisana przez A.B. Baumgartena w publikacji *Aesthetica* z 1750 r. Estetyka jako nauka o pięknie nie była i nadal nie jest całkowicie autonomiczną nauką, lecz wyrasta zawsze z pewnej filozofii, co sprawia, że są jej różne nurty, a w ich ramach różnie rozłożone akcenty w rozumieniu piękna. Tak np. estetyka Baumgartena powstała w nurcie filozofii postleibnizjańskiej, która stanowiła przedłużenie kartezjanizmu. Generalnie, od Baumgartena do Kanta, estetyka była określana jako nauka o pięknie. Od czasów Hegla zaś została sprowadzona do nauki o sztukach pięknych. W taki sposób estetyka z filozofii piękna stała się filozofią sztuki. Niewątpliwie na ten stan rzeczy oprócz inspiracji filozoficznej konkretnych autorów miał także wpływ rozkwit i podwyższenie prestiżu artysty w XVII i XVIII w., co stało się okazją do ożywienia

³⁴ Zob. G. Ravasi, M.I. Rupnik, *Fascynacja pięknem*, s. 62.

³⁵ Zob. P. Jaroszyński, *W poszukiwaniu ideału piękna, od metafizyki do ontologii wartości*, [w:] *Spór o piękno*, s. 52-54.

³⁶ Zob. G. Ravasi, M.I. Rupnik, *Fascynacja pięknem*, s. 71.

³⁷ Zob. tamże, s. 61.

życia kulturalnego we Włoszech, a później w Anglii i we Francji. Wówczas takie sztuki, jak poezja, muzyka, malarstwo, rzeźba czy taniec, zaczęły „wydostawać się” z tradycyjnego podziału na *artes liberales* i *artes vulgares*, aby na koniec za sprawą Ch. Batteux (1748) zautonomizować się w postaci tzw. sztuk pięknych³⁸.

Od tej pory pojawiają się rozprawy na temat smaku artystycznego, sądu smaku (Kant), przeżyć oraz krystalizujących się kategorii estetycznych³⁹. Estetyka została generalnie skierowana ku sztuce. Pod koniec XIX w. podważono przyporządkowanie sztuki pięknu, co sprawiło, że poluźnił się związek piękna z estetyką. Piękno straciło swoją centralną pozycję na rzecz tzw. wartości estetycznych (badania nad wartościami H. Lotzego rozwijane przez szkołę neokantystów) oraz kategorii (Groos, Basch)⁴⁰.

Piękno stało się jedną z *wartości estetycznych* obok: brzydoty, tragiczności, komizmu, wzniosłości, trywialności, naiwności, wyrafinowania, poetyczności, prozaiczności, fantastyczności, ascetyzmu, oryginalności, głębi, ładności, szpetoty, grozy, zabawności, patosu, przeciętności, nieudolności, wirtuozerii, elegijności, banalności, baśniowości, oszczędności, świeżości i tajemniczości⁴¹. Pojawiły się też *wartości artystyczne*, które nie odwołują się bezpośrednio do piękna, takie jak: nowość, mistrzostwo wykonania, indywidualna inwencja, stosowność, bogactwo, symetryczność, asymetria oraz wieloznaczność⁴².

W zarysowanej powyżej sytuacji piękno straciło swoją wagę i blask w estetyce. W miejsce obiektywnego piękna metafizycznego wkroczyło subiektywne piękno estetyczne. Dlaczego tak się stało?

Po pierwsze, estetyka jako nauka miała kierować się poznaniem niższym, czyli zmysłowym, w odróżnieniu od logiki, która kieruje się poznaniem intelektualnym. Tak uważał Ch. Wolff i z tego samego powodu I. Kant posługiwał się kategorią

³⁸ W starożytnych i średniowiecznych podziałach sztuk (wytwórcze, uzupełniające, naśladowcze, wolne i pospolite, teoretyczne, praktyczne i poetyczne, przyjemne i użyteczne) nie znajdujemy osobnej grupy, która byłaby nazwana sztukami pięknymi. Każda bowiem prawdziwa sztuka była piękna, wychodząc niejako z „objęć człowieka”, gdzie jedno ramię symbolizuje władze poznawcze, a drugie władze miłości. Wszystkie wytwory sztuki, jeśli były wykonane wedle sztuki, były piękne. Trudno to powiedzieć o dzisiejszej sztuce, która niejednokrotnie odbiega daleko od piękna, stając się antypięknościowa. Zob. P. Jaroszyński, *Spór o piękno*, s. 55-72.

³⁹ Zob. tamże, s. 77-86.

⁴⁰ Proces identyfikacji piękna z wartością estetyczną analizuje i omawia w swojej monografii P. Jaroszyński. Zob. tamże, s. 121-133.

⁴¹ Zob. M. Gołaszewska, *Istota i istnienie wartości. Studium o wartościach estetycznych na tle sytuacji aksjologicznej*, Warszawa 1990; P. Jaroszyński, *Spór o piękno*, s. 86-88.

⁴² M. Gołaszewska, *Istota i istnienie wartości*, s. 172.

smaku, uważając, że w estetyce poruszamy się tylko na poziomie zmysłów z dominantą wyobraźni⁴³.

Po drugie, oderwano piękno od bytu. Estetycy uznali za Kartezjuszem, że byt jest niepoznawalny, a więc nie można mówić o nim także, że jest piękny. Poza tym pod wpływem „królującej” filozofii świadomości metafizyka (nauka o istocie faktycznie istniejącego bytu – *ens reale*) została wyparta przez ontologię (nauka o czystych możliwościach – *ens possible*)⁴⁴.

Po trzecie, oderwano piękno od natury⁴⁵. Uczyniono to na trzy sposoby: a) Kant, Schelling i Hegel uważali naturę za pojęcie czysto systemowe. Schelling głosił tezę o wyższości sztuki nad naturą, co w konsekwencji oznaczało, że piękno z konieczności przysługiwało tylko sztuce. Podobnie Hegel sprowadził byt do myśli, a piękno całkowicie przypisał sztuce, wykluczając je z natury; b) naturę zaczęto rozumieć i badać jako korelat nauk szczegółowych (nauk matematyczno-fizycznych), przez co natura przestała być czymś obiektywnym i została immanentnie „sprzęgnięta” z aktami ludzkiego poznania; c) natura była traktowana jako podłoże przedmiotu estetycznego.

Pod koniec XIX w. O. Wilde głosił tezę, że to nie sztuka naśladuje naturę, ale natura sztukę. To paradoksalne twierdzenie podjęli inni myśliciele, tacy jak: M. Dufrenne, Croce, Santayana, Ch. Lalo, J. Stolnitz. W powyższym kontekście J.P. Sartre zaczął mówić o tzw. przedmiocie estetycznym, co spowodowało, że ani natura, ani dzieło sztuki nie posiadają piękna, tylko ów przedmiot estetyczny, do którego ukonstytuowania podstawę stanowiła sztuka. Przedmiot estetyczny miał być irrealny⁴⁶.

⁴³ Zob. P. Jaroszyński, *W poszukiwaniu ideału piękna*, s. 54-61.

⁴⁴ Ta zmiana ma swoje źródło w metafizyce Dunska Szkota, który uważał, że przedmiotem metafizyki jest pojęcie bytu, a nie sam byt. Ontologię, której przedmiotem jest byt możliwy, zapoczątkował Ch. Wolf (1789) i w swoisty sposób rozwijał G.F.W. Hegel, który doprowadził do tożsamości bytu i niebytu, czyniąc sprzeczność własnością pojęcia bytu. Zob. tamże, s. 96-97.

⁴⁵ Zob. tamże, s. 101-119.

⁴⁶ Odmawianie piękna naturze opiera się na błędnym założeniu heglowskim, iż to, co nie jest duchem, nie może być przedmiotem poznania i życia duchowego, lecz musi być wpiery „obronione” przez ducha ludzkiego. Sztuka zaś jest wyrazem ducha absolutnego. Oczywiście taki pogląd jest błędny, gdyż przecież natura jest przed sztuką, bo zanim człowiek zaczyna coś wytwarzać, natura już istnieje, jest przez niego poznawana i podziwiana. Zob. tamże, s. 112-113.

4. CHARAKTERYSTYCZNE ELEMENTY ESTETYCZNYCH TEORII PIĘKNA

Choć mamy do czynienia z różnymi estetycznymi teoriami piękna, to możemy wskazać na najbardziej charakterystyczne nurty rozumienia piękna, których wspólnym mianownikiem jest niesłychane wyeksponowanie poznania zmysłowego, w odróżnieniu od starożytnych i średniowiecznych teorii, w których piękno „szło w górę”, bo apelowało do intelektu i woli. W estetyce piękno wyraża apoteozę zmysłowości, w której inne władze „roztapiają się”.

Pierwszy nurt teorii piękna charakteryzuje się tym, że miejsce poznawanego bytu, pięknego *in se*, zajął podmiot ze swoją zmysłowością. W tym przypadku piękno jawi się jako własność podmiotu i zostaje sprowadzone do niewytłumaczalnego uczucia. Takie stanowisko odnośnie do piękna związane jest albo z subiektywizmem, łączącym się nieuchronnie z relatywizmem (Kartezjusz, Kant⁴⁷, Hume i inni filozofowie angielscy I połowy XVIII w.), albo z absolutyzacją „doskonałego” poznania zmysłowego (Wolff, Baumgarten – wskazywali, że piękno nie przysługuje rzeczy, ale samemu poznaniu – „perfectio cognitionis sensitivae qua talis”)⁴⁸.

Drugi nurt rozumienia piękna, będący niejako uzupełnieniem pierwszego, związany jest genetycznie z filozofią Hegla, który określał piękno jako „zmysłowe przeświecanie idei” lub też ideę, która przyjęła kształt rzeczywistości⁴⁹. Piękno, rozumiane jest tutaj jako ekspresja podmiotu, która najadekwatniej materializuje się w sztuce. Piękno zdaniem Hegla powinno być czymś, co posiada ideę w sobie i dla siebie, a to posiada sztuka, która jest bytem zrodzonym przez ducha i dla ducha. Piękno składające się z dwóch elementów: z idei i kształtu zmysłowego, może być ujęte w pewien ideał piękna, który polega na maksymalnej zgodności obu elementów. Piękno apeluje do człowieka, ponieważ od niego pochodzi. Ta heglowska koncepcja piękna znalazła swoją kontynuację u wielu estetyków, choć z pominięciem całego zaplecza systemowego oraz w budowanych przez nich systemach estetyki, w ramach których rozwijano myśl o pięknie jako zmysłowym

⁴⁷ Kant w *Krytyce władzy sądenia* zawęził badanie nad uczuciami do sfery piękna. Uważał, że przy oglądaniu piękna uczucie powinno udzielać się wszystkim, którzy na nie patrzą. Piękno w ujęciu Kanta jest w gruncie rzeczy własnością wolnej gry wyobrażenia z intelektem, rozkoszą płynącą z formy, a nie materii przedmiotu, celowością bez celu, wywołujące w człowieku uczucie rozkoszy. Teoria piękna Kanta – rozumiana jako gra pomiędzy wyobraźnią, zmysłami i intelektem – wielorako oddziaływała na późniejszą estetykę. Przybierała ona postać funkcjonalizmu albo relacjonizmu. Zob. tamże, s. 142-151.

⁴⁸ Zob. tamże, s. 137-151.

⁴⁹ Zob. tamże, s. 151-154.

czy materialnym przejawianiu się idei (E. Hartmann, Kruase, Lotze, Solger, Slemacher i inni)⁵⁰.

Jest jeszcze trzeci nurt rozumienia piękna, który sytuuje je u progu myśli i wolności, jak czyni to postheglista B. Croce i inni autorzy nim zainspirowani⁵¹. Uważał on, że tym, co jest pierwsze w ludzkim życiu, jest poznanie zmysłowe konkretności związane z wyobraźnią, która jest z natury kreatywna, bo jest ekspresją. Piękno mieszczące się w wyobraźni jawi się jako synteza uczucia, intuicji i ekspresji. Sztuka (piękno) nie jest już dziełem woli. Jest ona przedintelektualnym poznaniem rzeczywistości (S. Langer), leży u początków dziejów ludzkości (M. Dufrenne).

Choć „ładnie” i „kusząco” brzmią przywołane teorie piękna w estetyce, to jednak są one sztucznym konstruktem. Poetyckie, zmysłowo-uczuciowe poznanie oparte jest na pewnej kontrnaturalności, ponieważ bez udziału intelektu nigdy nie będzie możliwe odróżnienie tego, co rzeczywiste, od tego, co nierzeczywiste. Traktowanie sztuki jako środka bezpośredniego poznawania rzeczywistości świata jest mylne, bo nie pozwala nam wyjść poza sferę znaków. A poza tym piękno nie może znajdować się przed myślą i przed wolnością, lecz wraz z nimi. Nie ma bowiem przejścia od tego, co przedracjonalne, do tego, co racjonalne, od chaosu do kosmosu bez udziału rozumu. W związku z tym faktem należy zrezygnować w nowoczesnej estetyce z dogmatycznie traktowanej absolutnie zmysłowości, przyznając intelektowi i woli głębszą rolę w kontakcie człowieka z bytem i pięknem⁵².

5. PRZEJAWY KRYZYSU PIĘKNA WE WSPÓŁCZESNEJ ESTETYCE

W estetyce dokonuje się sukcesywny kryzys piękna. W powyżej zaprezentowanych analizach można było już zauważyć odłączenie piękna od bytu oraz natury

⁵⁰ Trudno zgodzić się z heglowską teorią piękna, która po pierwsze, zawęża rozumienie piękna do „ekspresji”, „formy znaczącej”, „wcielania się uczuć i myśli”, a po drugie, odmawia piękna bytowi i naturze, które przecież nie są pustą treścią, ale bogatym, istniejącym konkretem na rzecz wyłącznie sztuki. Zob. tamże, s. 155-156.

⁵¹ Zob. tamże, s. 156-159.

⁵² Gdyby samo poznanie zmysłowe wystarczyło do ujęcia piękna, to i zwierzęta byłyby wrażliwe na piękno. K. Darwin, powołując się na pewien gatunek ptaków, które w wyjątkowy sposób zdobiją swoje gniazda (np. jedwabnica płamista), pisał o tzw. zmyśle piękna u zwierząt. Tymczasem poznanie zmysłowe zwierząt jest przyporządkowane instynktowi, natomiast człowieka – intelektowi. I chociaż buduje ładne gniazda, to nie delektuje się nimi. Poznaniu zmysłowemu człowieka towarzyszą uczucia (przyjemności i przykrości). Poznanie zmysłowe nie może „uciec” od intelektu, podobnie jak towarzyszące mu uczucia od wolnej woli. Zob. tamże, s. 159-160, 240-243.

i nadanie mu subiektywnego charakteru. Piękno metafizyczne (transcendentalne) stało się jedną z wielu wartości estetycznych. L. Tolstoj w pracy *Co to jest sztuka?* zdetronizował piękno, odłączając je od sztuki i traktując jako przyjemność. Na gruncie filozofii analitycznej postuluje się usunięcie piękna z estetyki, gdyż jest ono pojęciem mętym i wieloznacznym (J. Stolnitz). Podobnie uważał L. Wittgenstein, który twierdził, że w sądach estetycznych takie przymiotniki jak „piękny” nie odgrywają żadnej znaczącej roli. Również W. Tatarkiewicz w artykule *Wielkość i upadek pojęcia piękna* pisał, że pojęcie to jest dla nauki „wręcz bezużyteczne”⁵³.

Piękno zostało obecnie pomniejszone i „rozbite” we wszechogarniającym całą kulturę projekcie postmodernistycznym. Świat ujmowany jest poza pięknem, które podlega ustawicznej dekonstrukcji. Miejsce piękna zajmują „szczególne” wartości estetyczne i artystyczne, takie jak: wzniosłość, brzydota, gra, negatywność, oryginalność. W miejsce estetyki wchodzi „anestetyka” – beczucie, realizmu – iluzjonizm, sztuki – antysztuka⁵⁴.

Przyglądając się współczesnej estetyce z jej wartościami estetycznymi, zasadne jest pytanie o jej przedmiot⁵⁵ oraz o to, jakie miejsce zajmuje w niej brzydota, tak mocno dziś eksponowana, i czym ona jest w porównaniu z pięknem? Czy pięknem naszych czasów nie staje się brzydota? Są bowiem tacy artyści i teoretycy, którzy brzydotę uważają za formę piękna i uzasadniają dość wątpliwie tezę o „estetyczności” lub „pięknie” brzydoty⁵⁶. W filozofii klasycznej, która zajmowała się pięknem metafizycznym, brzydota była negacją piękna, aspektowym brakiem, a brak zaś niebytem. W kontekście dzieła sztuki brzydota pojawiała się wówczas, gdy zawodził jeden z trzech elementów składowych: niewłaściwy materiał, niedolny sposób przedstawienia czy też brzydki temat⁵⁷.

⁵³ Zob. tamże, s. 177-181, 272.

⁵⁴ Zob. J. Sochoń, *Piękno w projekcie postmodernistycznym*, [w:] *Spór o piękno*, s. 321-334.

⁵⁵ Estetycy, pisząc o przeżyciu estetycznym, są obojętni na realne istnienie (pod wpływem Kanta), domagają się bowiem od odbiorcy w postawie estetycznej zawieszenia sądów co do istnienia przedmiotu kontemplacji. Jest to pewien absurd, bo tym, co budzi nasz podziw i skłania do kontemplacji, jest konkretny, realny byt. Wydaje się, że estetycy stworzyli jakiś fikcyjny przedmiot dla swojej nauki. Należy przeto pamiętać, że tym, co piękne, jest przede wszystkim konkretna rzecz, a nie wyobrażenia czy pojęcia. Zob. P. Jaroszyński, *Spór o piękno*, s. 167-168.

⁵⁶ Jakże proroczo brzmią słowa trzech czarownic z tragedii Szekspira *Makbet*, które na pierwszych jej stronach (akt 1, scena 1) wyznały w ciemnościach: „fair is foul and foul is fair” („to, co jest piękne jest brzydkie, a to, co jest brzydkie jest piękne”).

⁵⁷ Oczywiście już w starożytności zajmowano się brzydota czy – inaczej mówiąc – tym, co zdeformowane. Ale dopiero od XIX wieku nastąpił wyjątkowy zwrot ku brzydocie. Już Arystoteles (*Poetyka, Retoryka*), a potem także św. Tomasz (*Suma teologiczna*) zastanawiali się, jak to się dzieje, że dzieło przedstawia coś brzydkiego, a mimo to podoba się? Niewątpliwie na to ważne pytanie można odpowiedzieć, odwołując się do metafizyki i etyki, co czyni P. Jaroszyński w przywoływanej w artykule monografii. Brzydota nie jest kategorią

Współcześni estetycy i artyści zamknięci na metafizyczne piękno i etykę, a równocześnie otwarci na kantowskie i heglowskie inspiracje uważają, że sztuka nie jest twórczym naśladowaniem rzeczywistości, ale to rzeczywistość powinna naśladować chore nieraz wytwory dowolnie tworzonej sztuki⁵⁸. Z tego też powodu „jak grzyby po deszczu” powstają dzieła sztuki noszące znamiona absurdu i nonsensu. Bunt artystów szukających czystego nonsensu jest oznaką kryzysu estetyki i samego piękna w estetyce. Tworząc w ramach pop-artu, asemblera, happeningu tzw. bezinteresowną sztukę, w gruncie rzeczy używają oni sztuki do realizacji innych celów, np. politycznych, ideologicznych. Takie podejście do sztuki sprawia, że znika prawdziwe piękno, byt zostaje zastąpiony niebytem (owoc tragicznego błędu Hegla, który byt utożsamiał z niebytem), a współczesna kultura „przypomina amok szukania [...] człowieka w zwierzęciu, sztuki w antysztuce, piękna w brzydotcie”⁵⁹.

S. Sontag twierdzi, że obecnie w sztuce, a nawet w życiu, nie chodzi o piękno, ale o stopień sztuczności i stylizacji, ironię, transgresję, zacieranie natury, detronizację powagi z równoczesnym wychwalaniem antypatosu, beztroski, bo dobre i piękne jest to, co paskudne. Antysztukę robi się dosłownie ze wszystkiego: suszarki do butelek, pisuaru (M. Duchamp), puszek do konserw, agonii człowieka, wypadków drogowych itd. Antysztuka wystawia piękno na pokuszenie, prowadząc do odkrywania tego, co jeszcze niewypróbowane, pozbawione reguł i jakiegokolwiek wrażliwości. Piękno „wyblakło” pod wpływem artystycznej wolności i awangardowego demontażu tego, co realnie istniejące. Dzisiaj albo nic nie jest piękne (raczej mamy do czynienia z chiazmem rozproszonych znaczeń), bo piękna nie można zobaczyć ani w całości, ani poza nią (J. Derrida), albo wszystkiemu nadaje się charakter specyficznego piękna (swoista pankalia)⁶⁰.

Współczesne bezrefleksyjne i nieodpowiedzialne eksperymentowanie w sztuce jest bardzo niebezpieczne, gdyż często dokonuje się na drodze negacji całego dorobku kultury. I może zdarzyć się tak, że jakiś eksperyment najpierw przyczyni

piękna, analogicznie jak zło kategorią dobra, a fałsz prawdy. Brzydota nie jest czymś samym w sobie ani w przedmiocie, ani też w samym ujęciu. W przedmiocie suponuje ona obecność czegoś, co nie jest brzydkie, w odbiorcy zaś, oprócz negatywnych uczuć, z konieczności pojawiają się uczucia pozytywne. Należy bowiem pamiętać, że w ukonstytuowaniu piękna dzieła, mimo że może ona zawierać elementy przykre i brzydkie, zasadniczą rolę pełni prawda i dobro. Prawdę dzieła sztuki można rozpatrywać w jego potrójnej relacji: a) wobec rzeczywistości – świata nas otaczającego; b) wobec samego twórcy; c) wobec samego dzieła ujętego w jego wewnętrznej prawdzie. Prawda i dobro pozwalają odróżnić brzydotę estetyczną od brzydoty ontycznej. Zob. P. Jaroszyński, *Spór o piękno*, s. 257-274.

⁵⁸ Zob. tamże, s. 244-248.

⁵⁹ Zob. tamże, s. 246.

⁶⁰ Zob. J. Sochoń, *Piękno w projekcie postmodernistycznym*, s. 324-332.

się do unicestwienia tego, co przez pokolenia zostało uznane i otoczone należną czcią, aby następnie jak jemiola unicestwić same siebie, zostawić ludzkość z absurdem, nonsensem i pustką⁶¹.

Jak podkreślają badacze, od dłuższego czasu problematyka piękna jest nieobecna w badaniach literackich. Sprowadzenie piękna do wartości estetycznej jest nieadekwatne do jego rzeczywistego znaczenia dla całej literatury. Poza tym we współczesnej literaturze brzydota jest nie tylko antagonistą piękna, ale „kostiumem dla zła”. Wszechobecność brzydoty/zła w literaturze wpływa destrukcyjnie na człowieka, niszcząc nie tylko piękno, ale i inne podstawowe wartości⁶².

Na kryzys estetyki, a w niej piękna, wielokrotnie wskazywał Joseph Ratzinger – Benedykt XVI. Demaskował on mroczną, „po-oświęcimską wizję antysztuki”, w której eksponuje się zło, a brzydota jawi się jako prawda o życiu. Obnażał także podstęp kłamstwa wobec prawdy piękna, wyrażający się w tym, że piękno zakłamate, krzykliwe i powierzchowne nie budzi już tęsknoty za niewyraźnym, nie prowadzi do ekstazy (stanąc poza sobą, obok siebie), ale zamyka odbiorcę w nim samym, dostarczając mu tylko i wyłącznie pożądanie i żądę posiadania. Twórczość artystyczna nie jest pojmowana jako *mimesis* (twórcze naśladowanie natury, o czym uczył już Arystoteles), ale jako czysta samowola pod płaszczykiem kreatywności artystycznej. W tym przypadku artyście wolno wszystko. Nie zna on żadnych granic, a jedyny błąd, jaki może zrobić, to „błąd w sztuce”, rozumiany jako artystyczna niesprawność. Taka twórczość artystyczna oderwana od Stwórcy, negująca stworzenie, naturę, piękno, prawdę i dobro, sprzyja tworzeniu sztuki, charakteryzującej się „genialnością i wyrafinowaniem zła”⁶³.

Niemal proroczo oddał powyżej zasygnalizowaną sytuację piękna dziś Norwid, pisząc:

Zgasły lilie i róże omdlewające,
Odejma im wiatr liście jedwabne:

⁶¹ Myślę tutaj m.in. o tych artystach i wykonywanych przez nich „dziełach sztuki”, którzy ewidentnie brzydko eksperymentują ze znakiem krzyża, flagi narodowej, z Biblią. Owe „artystyczne eksperymenty” nie mają nic wspólnego z wartościami artystycznymi ani z estetycznymi, a tym bardziej z pięknem. Są za to często wyrazem egzystencjalnej pustki i ideologicznego uwikłania artysty.

⁶² Andrzej Stoff, analizując zagadnienie nieobecności piękna w badaniach nad literaturą polską, wskazuje na kilka pozycji piękna względem literatury z perspektywy poznającego czytelnika: a) piękno oczekiwane; b) piękno pierwszego wrażenia; c) piękno szczegółu; d) piękno określonej jakości utworu; e) piękno przedstawione, manifestujące się w dwóch formach, jako: piękno tego, co przedstawione, i piękno sposobu przedstawiania; f) piękno dzieła jako całości, a także g) piękno bytu dzięki dziełu doświadczone. Zob. A. Stoff, *Skąd piękno? Wstęp do studium obecności piękna w literaturze polskiej*, [w:] *Spór o piękno*, s. 263-295.

⁶³ Zob. J. Szymik, *Theologia benedicta*, s. 112-116.

Dziś nie szuka nikt Piękna... żaden poeta –
Żaden sztukmistrz – amator – żadna kobieta –
dziś szuka się tego, co jest powabne,
I tego, co jest uderzające! [...] ⁶⁴.

6. PEDAGOGICZNA FASCYNACJA PIĘKNEM ESTETYCZNYM

Dotychczasowe analizy pozwalają obecnie zatrzymać się, aby świadomie zapytać o miejsce i rolę piękna w teorii i praktyce pedagogicznej. Wydaje się bowiem, że w ostatnim czasie pedagogiczne zainteresowanie się kwestią piękna ogranicza się w dużej mierze tylko do piękna estetycznego, pomijając zagadnienie piękna metafizycznego, moralnego oraz duchowego. Dlatego o pięknie traktowanym tylko jako pewna własność podmiotu o charakterze subiektywnym mówi się i pisze w kontekście wychowania estetycznego (mającego kształtować przeżycia estetyczne) i artystycznego ⁶⁵.

Tak jednak nie było od początku. J.F. Herbart, ojciec naukowej pedagogiki, w swojej estetyce pedagogicznej, będącej u podstaw całej pedagogiki, dążył do syntezy etyki i estetyki we wszystkich formach ludzkiego życia. Nietrudno dostrzec w tym nawiązanie do klasycznego ideału *kalokagatii* – syntezy piękna ciała i ducha, myśli i czynu. Herbart wskazywał na potrzebę kształcenia estetycznego oraz wychowania estetycznego. Drogami do ich realizacji były: nauka o cnocie (pedagogika i polityka), religia oraz nauki o sztukach pięknych ⁶⁶.

Podobnie do zagadnienia piękna podchodziły dwudziestowieczne teorie wychowania estetycznego, które nawiązując do klasycznego rozumienia piękna powiązanego z dobrem i prawdą, łączyły wychowanie estetyczne z umysłowym i moralnym. Miały one bowiem na uwadze istnienie piękna transcendentalnego i moralnego, a nawet duchowego ⁶⁷.

Dostrzegalny dziś kryzys estetyki i piękna w estetyce rzutuje negatywnie na rozumienie wychowania estetycznego i artystycznego. Jeśli jeszcze w niedalekiej

⁶⁴ C.K. Norwid, *Piękno-czasu*, [w:] *Pisma wybrane*, t. 1: *Wiersze*, oprac. J.W. Gomułicki, Warszawa 1980², s. 290.

⁶⁵ Zob. J. Lach-Rosocha, *Pedagogia przeżycia estetycznego w wychowaniu człowieka jako osoby*, Kraków 2013.

⁶⁶ Zob. D. Stępkowski, *Pedagogika ogólna i religia. (Re)konstrukcja zapomnianego wątku na podstawie teorii Johanna F. Herbart'a i Friedricha D.E. Schleiermachersa*, Warszawa 2010, s. 35-57.

⁶⁷ Zob. E. Koper, *Kategoria piękna a wychowanie*, Lublin 2012 (mps, nr albumu 119958).

przeszłości wychowanie estetyczne rozumiano jako wychowanie do piękna i uważano je za podstawę każdego wychowania, to dziś tak już nie jest. W dobie antysztuki i brzydoty trudno poważnie mówić o „wychowaniu przez sztukę” i wskazywać na celowość „wychowania do sztuki”⁶⁸. Dlatego obecnie należy przypomnieć w pedagogice miejsce i rolę piękna w życiu i osobowym rozwoju każdego człowieka. Potrzeba jednak sięgnąć nie tylko do propozycji współczesnej estetyki (na pewno nie anestetyki!), ale także do refleksji filozofii piękna dopełnionej myślą teologii piękna.

7. FILOZOFIA PIĘKNA I TEOLOGIA PIĘKNA W POSZUKIWANIU UTRACONEGO SENSU PIĘKNA

Filozofia piękna (a nie estetyka), nawiązując do refleksji metafizyki (teorii realnego bytu) oraz adekwatnej antropologii, jest świadoma organicznego i transcendentnego związku piękna z bytem i z naturą⁶⁹. Dostrzega zarazem słabość tzw. wartości estetycznych, które zastępują piękno w szerokim sensie, a które w odróżnieniu od piękna nie potrafią przenikać dzieła sztuki od wewnątrz. Wartości estetyczne są bowiem tylko pewnymi jakościami, które nadbudowują się na ukonstytuowanym przedmiocie estetycznym, a piękno tymczasem przenika wewnątrz sam przedmiot i dociera niejako do materiału⁷⁰.

Filozofia piękna w przeciwieństwie do estetyki potrafi dostrzec inne typy piękna, również pozaestetycznego. Uznanie piękna metafizycznego (transcendentalnego) za podstawowy, tj. źródłowy odpowiednik rozumienia piękna, pozwala na adekwatne dostrzeżenie innych typów piękna, takich jak: piękno estetyczne, moralne oraz duchowe. Piękno metafizyczne, stanowiące swoistą syntezę prawdy i dobra oraz przysługujące każdemu realnemu bytowi, jawi się jako podłoże dla pozostałych kategorii piękna, które dzięki niemu są czytelne dla intelektu i zdolne pobudzić wolę.

Filozofia piękna wykazuje w swoich analizach, że nie można ograniczać piękna estetycznego tylko do sztuki. Ponieważ jest ono *mimoza* piękna metafizycznego oraz posiada korzenie zarówno w bycie, jak też i w podmiocie. Może więc ono

⁶⁸ Na istotę wychowania estetycznego, w którym jest miejsce na piękno, wskazuje ks. Marian Nowak w monografii *Teorie i koncepcje wychowania*, Warszawa 2008, s. 407-418.

⁶⁹ Zob. P. Jaroszyński, *Spór o piękno*, s. 187-197.

⁷⁰ Zob. tamże.

znaleźć się i w innych porządkach bytowych oraz w innych aktywnościach człowieka. Św. Tomasz w *Sumie teologicznej* podkreślał, że choć delektacja zmysłowa jest dla człowieka silniejsza (gwałtowniejsza), to jednak delektacja duchowa jest w porządku absolutnym wyższa, bardziej stała i godniejsza. Tym samym piękno duchowe jest wyższe. W odróżnieniu od piękna estetycznego, które poznajemy przede wszystkim zmysłowo, ten rodzaj piękna poznaje się dzięki intelektowi przy współpracy z wolą. Piękno duchowe jest więc wyższe, bardziej stale i bardziej godne od piękna sztuki⁷¹.

Filozofia piękna zwraca uwagę na ważny fakt, gubiony często w estetycznych teoriach piękna, że to sztuka naśladuje naturę, a nie odwrotnie. Chodzi jednak tutaj o twórcze naśladowanie, o którym uczył już Arystoteles, pisząc o *mimesis*, niemające nic wspólnego z naturalizmem czy kopiowaniem. Św. Tomasz przypominał w tym kontekście, że twórczość artystyczna człowieka jest właśnie twórczością, ale nie stwórczością, ponieważ ta ostatnia wymagałaby powołania do istnienia całkiem nowego bytu. Tymczasem dzieło sztuki nie istnieje samodzielnie, tylko jest „upodmiotowione” w jakimś materiale. Dlatego św. Bonawentura pisał w *Sentencjach*, że „ars facit novas compositiones, licet non facit novas res” („sztuka tworzy nowe kompozycje, ale nie nowe rzeczy”)⁷².

Powyzszą prawdę mocno akcentował św. Jan Paweł II w *Liście do artystów*, wskazując na zasadniczą różnicę pomiędzy Stwórcą, który wydobywa coś z nicości (*ex nihilo sui subiecti*), a twórcą, który „wykorzystuje coś, co już istnieje i czemu on nadaje formę i znaczenie”⁷³. W tym samym duchu wypowiadał się Benedykt XVI, który jeszcze jako kardynał obnażał „stwórcze” zapędy człowieka wyrażone pojęciem kreatywności. Podkreślał wówczas, że termin ten powstał na gruncie światopoglądu marksistowskiego i związany był z przekonaniem, że

w świecie, który sam w sobie jest bezsensowny i powstał w wyniku ślepej ewolucji, człowiek w sposób twórczy buduje sobie nowy lepszy świat. W nowoczesnych teoriach sztuki chodzi tutaj o nihilistyczną formę twórczości: sztuka nie ma niczego naśladować, a twórczość artystyczna jest wolnym działaniem człowieka, które nie przywiązuje się do żadnych miar i celów, i które nie podlega jakimkolwiek pytaniom o sens. Dające się słyszeć w takich wizjach wołanie o wolność, staje się w stechnicyzowanym świecie wołaniem o pomoc. Sztuka pojmowana w ten sposób, wydaje się bowiem ostatnim miejscem, które mogłoby się stać schronieniem dla wolności. Prawdą jest, iż sztuka ma związek z wolnością. Jed-

⁷¹ Zob. tamże, s. 248.

⁷² Zob. tamże, s. 244.

⁷³ Jan Paweł II, *List do artystów*, nr 1.

nakże tak rozumiana wolność jest pusta. Nie zbawia, lecz sprawia, że ostatnim słowem ludzkiej egzystencji zdaje się być rozpacz⁷⁴.

Powyżej zaprezentowane uwagi odnośnie do piękna dopełnia teologia piękna, która w wydaniu J. Ratzingera jest estetyką teologiczną zbudowaną na estetyce wiary⁷⁵.

Św. Tomasz ukazywał w *Sumie teologicznej* Chrystusa jako właściwe objawienie piękna związanego z prawdą i dobrem, rozwiązując tym samym dylemat ojców Kościoła, dotyczący fizycznego piękna (a właściwie jego braku) Chrystusa na krzyżu⁷⁶. Ostateczne piękno Chrystusa jest nie tyle zniesieniem i unieważnieniem estetyki, ile jej przekroczeniem. Jest to piękno miłości aż po krzyż i zarazem prawda piękna – nie kłamstwa. Joseph Ratzinger – Benedykt XVI podejmuje ten temat, podkreślając, że nie ma niczego piękniejszego od gotowej cierpieć bezwarunkowej miłości. To jednak można zrozumieć poprzez „myślenie sercem” i „kochanie rozumem”. Papież, odwołując się do starożytnej teorii katartycznej (Gorgiasz, Arystoteles, Platon), zwraca uwagę na oczyszczający i ozdrowieńczy charakter piękna. Odbiorca, obcując z prawdziwym pięknem, doznaje wstrząsu psychiczno-uczuciowego, prowadzącego do wewnętrznego oczyszczenia (*katharsis*) i wyjścia poza siebie samego, ponieważ dojrzałym owocem tego oczyszczenia jest miłość⁷⁷.

Zdaniem Benedykta XVI sztuka, do której przyczynił się Kościół w ciągu wieków, jest obok jego świętości i świętych „jedyną rzeczywistą «apologią» jego dziejów”. Kościół był i nadal jest „ojczyzną piękna”, które ściśle związane jest z miłością i służy uduchowieniu świata⁷⁸. Dlatego papież wzywa artystów, aby sztukę rozumieli i tworzyli jako współpatrzenie z Bogiem, uczestnictwo w Jego twórczości oraz odsłanianie ukrytego piękna obecnego już w stworzeniu⁷⁹.

W myśli Benedykta XVI Chrystus jako pełnia piękna jest lekiem na wszystkie błędy i choroby współczesnej estetyki i twórczości artystycznej. Gdy Dostojewski

⁷⁴ J. Ratzinger, *Duch liturgii*, przeł. E. Pieciul, Poznań 2002, s. 151; zob. J. Szymik, *Theologia benedicta*, s. 115-116. P. Jaroszyński, opisując współczesnych estetów i artystów z ich tendencjami do kreowania wszystkiego z tajemniczej głębi ludzkiego ducha, zauważa, że podobni są do barona Münchhausena, który chciał wydostać się z bagna, podnosząc się za własne włosy. Zob. P. Jaroszyński, *Spór o piękno*, s. 276.

⁷⁵ Źródłem estetyki teologicznej J. Ratzingera–Benedykta XVI jest literatura patrystyczna (ojcowie Kościoła) i jego osobiste doświadczenia i talenty. Zob. J. Szymik, *Theologia benedicta*, s. 116-118.

⁷⁶ Zob. G. Ravasi, M.I. Rupnik, *Fascynacja pięknem*, s. 43-44, 62.

⁷⁷ Zob. J. Szymik, *Theologia benedicta*, s. 99-112.

⁷⁸ Zob. tamże, s. 112-114.

⁷⁹ Zob. tamże, s. 115-116. Podobnie Jan Paweł II wzywał, aby ludzie nie zatracali widzenia piękna, które zbawia świat, a artyści nie zamykali się na „niewyczerpane źródło Ewangelii”, ale otwierali się na Ducha Stwórcę, który jest „tajemniczym artystą wszechświata”. Zob. Jan Paweł II, *List do artystów*, nr 6-16.

писаł, że „piękno zbawi świat”, miał na myśli zbawiające piękno Chrystusa⁸⁰, gdyż On jest zmysłowym objawieniem prawdy i realizacją dobra i w Nim objawi się pełne piękno w *eschaton*⁸¹.

Filozofia piękna dopełniona i ubogacona teologią piękna ukazuje bogactwo tej wartości, której nie można zredukować tylko do wymiaru estetycznego oraz subiektywnych przeżyć estetycznych. Piękno jest poznaniem, gdyż poprzez nie człowiek zostaje dotknięty prawdą w całej jej wielkości (Platon, Pieper, Urs von Balthasar, Florenski, Sołowjow, Ratzinger)⁸². Piękno jest światłem (Plotyn, Pseudo-Dionizy Areopagita, św. Augustyn, greccy ojcowie Kościoła)⁸³. Piękno jest także miłością⁸⁴ i mądrością, bo związane jest organicznie z prawdą i dobrem (św. Augustyn, św. Tomasz, Florenski, Bułgakow)⁸⁵. Prawdziwe piękno jest wreszcie świętością, na co wskazywał m.in. św. Jan od Krzyża, pisząc o finalności piękna⁸⁶, oraz inni autorzy⁸⁷.

Współczesna technokracja i brak piękna, albo jego redukcja do wartości estetycznych, powodują gnuśność (*acedia*) społeczeństwa, którą św. Tomasz nazywał „przytłaczającym smutkiem”. Człowiek gnuśny traci zainteresowanie dobrem i prawdą. Gnuśność niesie ze sobą utratę radości z życia, wrażliwości i dobrego smaku, przy równoczesnym wzroście pychy. Sytuacja ta domaga się powrotu do metafizycznego piękna na drodze kontemplacji, która jest prawdziwą komunikacją życia osobowego⁸⁸. A to już wielkie wyzwanie także dla teorii i praktyki pedagogicznej.

⁸⁰ Zob. J. Ratzinger, *W drodze do Jezusa Chrystusa*, tłum. J. Merecki, Kraków 2004, s. 42.

⁸¹ Zob. G. Ravasi, M.I. Rupnik, *Fascynacja pięknem*, s. 72-74.

⁸² Zob. J. Szymik, *Theologia benedicta*, s. 105-106; G. Ravasi, M.I. Rupnik, *Fascynacja pięknem*, s. 71-75.

⁸³ G. Ravasi, M.I. Rupnik, *Fascynacja pięknem*, s. 23, 48-50, 59.

⁸⁴ Zob. A. Gudaniec, *Piękno i miłość. Relacja między miłością a poznaniem*, [w:] *Spór o piękno*, s. 409-443.

⁸⁵ Zob. G. Ravasi, M.I. Rupnik, *Fascynacja pięknem*, s. 76-82.

⁸⁶ Zob. T. Guz, *Obiektywne piękno a odczucia podmiotu*, s. 99-103.

⁸⁷ Zob. D. Oko, *Piękno i świętość jako własności transcendentalne bytu w ujęciu Johannaesa B. Lotza*, [w:] *Spór o piękno*, s. 311-320.

⁸⁸ Zob. E. Martinez, *Kontemplacja piękna a doskonałość życia ludzkiego*, [w:] *Spór o piękno*, s. 445-462.

8. PIĘKNO W PEDAGOGICE – WNIOSKI I POSTULATY

Papież Benedykt XVI, widząc dzisiejsze zagubienie, alienację i redukcję człowieka do materii, ciała, seksu i konsumpcji, podkreślał, że

bycie człowiekiem to coś wielkiego, że to wielkie wyzwanie. Prawdziwemu człowieczeństwu nie odpowiada banalność życia, które sobie po prostu płynie. Tak jak nie odpowiada mu nastawienie na wygodę jako lepszy sposób życia, na dobre samopoczucie jako jedyną treść pojęcia szczęście. Trzeba dostrzegać konieczność postawienia wyższych wymagań byciu człowiekiem i dopiero przez to, otwiera się droga do większego szczęścia; że to bycie człowiekiem jest jak chodzenie po górach, w których zdarzają się trudne wspinaczki. Dopiero dzięki nim udaje się nam dotrzeć tak wysoko, że możemy doświadczyć piękna bycia. Bardzo mi leży na sercu, aby to podkreślać⁸⁹.

Pedagogika, prowadząc teoretyczny namysł nad integralnym i całościowym rozwojem człowieka, a także konkretne działania w tym celu, powinna uczynić sobie z powyższych słów Benedykta XVI program działania. Chodzi bowiem o to, aby pomóc każdemu człowiekowi odkryć i doświadczyć piękna bycia, pomimo napotykanych trudności i różnorodnych ograniczeń. Tej pracy służy odkrywanie i pokazywanie piękna bytów (piękna metafizycznego) na czele z pięknem Chrystusa. Piękno bowiem jako synteza prawdy i dobra jest wyrazem spełniania się istnienia bytu, w tym bytu osobowego. Aktualizacja osoby – a o to poniekąd chodzi w procesach edukacyjnych (wychowanie, kształcenie i opieka) – wyraża się w ciągłej integracji i syntezie aktów miłości oraz kontemplacji prawdy i dobra, co prowadzi do życia prawdziwie osobowego, tzn. życia pięknego, jak mawiali starożytni filozofowie⁹⁰. Ojcowie Kościoła wskazywali na ascezę jako sztukę, która nadaje stworzeniu najwyższe piękno, bo jest walką z ludzkimi wadami i grzechami⁹¹. Również w okresie międzywojennym, gdy kwitła pedagogika kultury, wielkie znaczenie przypisywano kształceniu charakterów także za pomocą ascezy. To była skuteczna droga do odkrywania i formowania piękna osoby⁹².

Pedagogika w swojej teorii i praktyce powinna stale mieć na uwadze fakt, że jednym z zasadniczych problemów współczesnego człowieka jest kwestia prawdzi-

⁸⁹ P. Seewald, *Światłość świata. Benedykt XVI w rozmowie z Peterem Seewaldem*, tłum. P. Napiewodzki, Kraków 2011, s. 115.

⁹⁰ Zob. A. Maryniarczyk, *Piękno – zagubione transcendentale?*, s. 79-80.

⁹¹ Zob. G. Ravasi, M.I. Rupnik, *Fascynacja pięknem*, s. 50-51.

⁹² Zob. J. Kostkiewicz, *Kierunki i koncepcje pedagogiki katolickiej w Polsce 1918-1939*, Kraków 2013, s. 319-326.

wego piękna, które jest znaczące dla osobowego życia człowieka, na co wskazuje powyżej przeprowadzona analiza. W związku z tym pedagogika powinna być wrażliwa na piękno metafizyczne, wskazując na świat jako domostwo bytowania człowieka i miejsce jego zakorzenienia. Uczulając wychowanka na piękno bytów, w tym jego własne, może przygotować go do prowadzenia z otaczającym go światem bogatego dialogu, który może przemienić się w poznawanie tego świata, kontemplowanie go i twórcze ulepszanie, tzn. przemienianie go, przy równoczesnym doskonaleniu się w nim. Pedagogika wrażliwa na piękno może świadczyć, że jest ono naturalnym środowiskiem dla wartościowego i godnego życia⁹³.

Pedagogika wrażliwa na piękno bytu może ciągle na nowo odkrywać ontologię wychowania i jej wewnętrzne piękno. Dzięki temu praca kształceniowa i wychowawcza nie stanie się czystym, bezdusznym rzemiosłem wykonywanym według jakiejś metodyki, ale prawdziwą, twórczą sztuką w służbie czynienia z konkretnego życia arcydzieła. W tym kontekście można powiedzieć, że pedagog to artysta w służbie piękna⁹⁴, bo ma rodzić duchowo człowieka do wzrastania we własnym człowieczeństwie, na co wskazywała owa starożytna *kalokagathia* (piękno-dobroć)⁹⁵, która w chrześcijaństwie przybiera ostatecznie postać świętości⁹⁶.

Wrażliwość na piękno metafizyczne⁹⁷ pomoże wreszcie na nowo skierować uwagę i serce wychowawcy oraz wychowanka w stronę Stwórcy i jego stworzenia. Piękno stanie się podłożem dla wychowania religijnego, moralnego, społecznego, ekologicznego i wreszcie estetycznego.

Jak pisał bowiem Norwid:

Kształtem miłości piękno jest – i tyle,
Ile ją człowiek oglądał na świecie,
W ogromnym Bogu albo sobie-pyle,
Na tego Boga wystrojonym dziecię;
Tyle o pięknem człowiek wie i głosi –
Choć każdy w sobie cień pięknego nosi
I każdy – każdy z nas – tym piękna pyłem⁹⁸.

⁹³ Zob. G. Ravasi, M.I. Rupnik, *Fascynacja pięknem*, s. 82-85.

⁹⁴ Zob. Jan Paweł II, *List do artystów*, nr 4.

⁹⁵ Platon w *Filebo* napisze, że „potęga Dobra schroniła się w naturze Piękną” (65 A).

⁹⁶ M.M. Boużyk, *Wychowanie otwarte na religię. Polska Szkoła Filozofii Klasycznej o roli religii w wychowaniu*, Warszawa 2013, s. 140-154.

⁹⁷ Bardzo interesujące są uwagi Andrzeja Stoffa, który zastanawiając się nad nieobecnością piękna w badaniach literackich oraz prawdziwego piękna w literaturze współczesnej, stwierdza, że nie ma piękna w literaturze i piękna literatury bez piękna bytu, w którym człowiek uczestniczy także poprzez twórczość i nie może być tego piękna bez pięknego człowieczeństwa twórcy. Zob. A. Stoff, *Skąd piękno?*, s. 288-293.

⁹⁸ C.K. Norwid, *Promethidion*, [w:] *Pisma wybrane*, t. 2: *Poematy*, oprac. J.W. Gomulicki, Warszawa 1980², s. 291.

Bibliografia

- Bouzyk M.M., *Wychowanie otwarte na religię. Polska Szkoła Filozofii Klasycznej o roli religii w wychowaniu*, Wyd. UKSW, Warszawa 2013.
- Gołaszewska M., *Istota i istnienie wartości. Studium o wartościach estetycznych na tle sytuacji aksjologicznej*, PWN, Warszawa 1999.
- Gudaniec A., *Piękno i miłość. Relacja między miłością a poznaniem*, [w:] *Spór o piękno*, red. A. Maryniarczyk, K. Stępień, Z. Pańpuch, Lublin 2013, s. 409-443.
- Guz T., *Obiektywne piękno a odczucia podmiotu. Od Tomasza z Akwinu do Immanuela Kanta*, [w:] *Spór o piękno*, red. A. Maryniarczyk, K. Stępień, Z. Pańpuch, Lublin 2013, s. 83-106.
- Jan Paweł II, *List do artystów*, 04.04.1999.
- Jaroszyński P., *Spór o piękno*, „Impuls”, Kraków 2002.
- Kiereś H., *„Fides et ratio” a modernizm i postmodernizm*, [w:] *Rozum otwarty na wiarę*, red. A. Maryniarczyk, A. Gudaniec, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, Lublin 2000, s. 185-196.
- Krapiec M.A., *Byt a piękno*, [w:] *Spór o piękno*, red. A. Maryniarczyk, K. Stępień, Z. Pańpuch, Lublin 2013, s. 13-26.
- Lach-Rosocha J., *Pedagogia przeżycia estetycznego w wychowaniu człowieka jako osoby*, Wyd. „Impuls”, Kraków 2013.
- Longosz S., *Piękno w Biblii oraz w myśli Filona i najstarszych ojców Kościoła*, [w:] *Spór o piękno*, red. A. Maryniarczyk, K. Stępień, Z. Pańpuch, Lublin 2013, s. 153-182.
- Martinez E., *Kontemplacja piękna a doskonałość życia ludzkiego*, [w:] *Spór o piękno*, s. 445-462.
- Maryniarczyk A., *Piękno – zagubione transcendentale?*, [w:] *Spór o piękno*, red. A. Maryniarczyk, K. Stępień, Z. Pańpuch, Lublin 2013, s. 63-82.
- Norwid C.K., *Piękno-czasu*, [w:] *Pisma wybrane*, t. 1: *Wiersze*, oprac. J.W. Gomulicki, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1980², s. 290.
- Norwid C.K., *Promethidion*, [w:] *Pisma wybrane*, t. 2: *Poematy*, oprac. J.W. Gomulicki, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1980², s. 291-293.
- Nowak M., *Teorie i koncepcje wychowania*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Oko D., *Piękno i świętość jako własności transcendentalne bytu w ujęciu Johanna B. Lotza*, [w:] *Spór o piękno*, red. A. Maryniarczyk, K. Stępień, Z. Pańpuch, Lublin 2013, s. 311-320.
- Pańpuch Z., *Piękno w kontekstach moralnych w starożytnych tekstach filozoficznych*, [w:] *Spór o piękno*, red. A. Maryniarczyk, K. Stępień, Z. Pańpuch, Lublin 2013, s. 225-262.
- Ratzinger J., *Duch liturgii*, przeł. E. Pieciul, Klub Książki Katolickiej, Poznań 2002.
- Ratzinger J., *W drodze do Jezusa Chrystusa*, tł. J. Merecki, Wyd. „Znak”, Kraków 2004.

- Ravasi G., Rupnik M.I., *Fascynacja pięknem. Między Biblią a teologią*, przeł. B. Żurawska, Wyd. Salwator, Kraków 2012.
- Seewald P., *Światłość świata. Benedykt XVI w rozmowie z Peterem Seewaldem*, tłum. P. Napiwodzki, Wyd. „Znak”, Kraków 2011.
- Spór o piękno*, red. A. Maryniarczyk, K. Stępień, Z. Pańpuch, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, Lublin 2013.
- Stępkowski D., *Pedagogika ogólna i religia. (Re)konstrukcja zapomnianego wątku na podstawie teorii Johanna F. Herbarta i Friedricha D.E. Schleiermachersa*, TN Franciszka Salezkiego, Warszawa 2010.
- Stoff A., *Skąd piękno? Wstęp do studium obecności piękna w literaturze polskiej*, [w:] *Spór o piękno*, red. A. Maryniarczyk, K. Stępień, Z. Pańpuch, Lublin 2013, s. 263-296.
- Szymik J., *Theologia benedicta*, Księgarnia św. Jacka, t. 1, Katowice 2011.

Wychowanie estetyczne w koncepcji pedagogicznej Edmunda Bojanowskiego

Idea wychowania estetycznego rozwijała się od najdawniejszych czasów zarówno w praktyce, jak i w teoretycznej refleksji filozofów, pedagogów, psychologów. Bogata tradycja teoretyczna i praktyczna wychowania estetycznego sięga starożytności, z charakterystycznym jej łączeniem ze sobą idei dobra i piękna.

Wychowanie estetyczne realizowane jest współcześnie przez sztukę, która ma ułatwić człowiekowi orientację w otaczającej go rzeczywistości. Ukazując wzór działania twórczego, pogłębiając i harmonizując treść wewnętrznych przeżyć, przekracza funkcje kształtowania estetycznej wrażliwości człowieka na piękno czy sztukę i zmierza do uzasadnienia swojej celowości i przydatności w kształtowaniu człowieka w sensie całościowym. Rozszerzenie refleksji nad wychowaniem estetycznym prowadzi do traktowania go synonimicznie z edukacją kulturalną¹. Według Ireny Wojnar tak pojęta edukacja kulturalna stanowi współczesną wersję koncepcji wychowania estetycznego (wychowania przez sztukę), która „interpretuje sztukę jako swoisty środek kształtowania osobowości zarówno w zakresie jej kultury estetycznej, jak i we wszystkich innych zakresach ludzkich przeżyć i działań”².

Zrozumienie wczesnej edukacji dziecka w koncepcji E. Bojanowskiego w wymiarze wychowania estetycznego oraz wykorzystanie jej współcześnie jako środka kształtowania osobowości wychowanka wymaga spojrzenia na podjęty temat w szerokim kontekście dziejowym i naukowym.

¹ Por. M. Olczak, *Trening twórczości. Współczesna i efektywna forma wychowania przez sztukę*, Kraków 2009, s. 10-11.

² I. Wojnar, *Teoria wychowania estetycznego*, Warszawa 1980, s. 274.

1. TWÓRCY I POGLĄDY INSPIRUJĄCE EDMUNDA BOJANOWSKIEGO W DZIEDZINIE WYCHOWANIA ESTETYCZNEGO

Twórcą terminu „estetyka” w połowie XVIII w. był Alexander G. Baumgarten, który uczynił z estetyki odrębną dyscyplinę filozofii. Użył tego terminu na oznaczenie nauki o wiedzy uzyskiwanej za pomocą zmysłów, twierdząc, że piękno mieści się w sferze zjawisk poznawanych przez zmysły. Pojęcie „wychowanie estetyczne” wprowadził do filozofii niemiecki poeta i teoretyk sztuki Friedrich Schiller w *Listach o estetycznym wychowaniu* (1795)³.

Podjęmowana przez E. Bojanowskiego refleksja teoretyczna nad edukacją małego dziecka, w której wychowanie odgrywa zasadniczą rolę, obejmuje analizę dziejów ludzkości w wymiarze natury, religii i historii. Wskazuje przy tym, że najwyższymi i uniwersalnymi sferami refleksji nad człowiekiem i światem są religia i filozofia, natomiast narodowość jest niższą sferą, dotyczącą szczegółów istotnych już w dziecięcym wychowaniu⁴. Stąd też ważne jest w refleksji nad wczesną edukacją dziecka odniesienie się do uniwersalnego wymiaru tradycji wychowania człowieka w ogóle oraz wychowania dziecka polskiego. Podejmując analizy we właściwym epoce kontekście społeczno-kulturowym, Bojanowski posługiwał się dorobkiem myśli ludzkiej dla rozwiązania sprawy narodowej. Znamienne i inspirujące jest systemowe ujmowanie roli wczesnego wychowania oraz jego dogłębne rozważenie w perspektywie filozoficznej i dziejowej, co znalazło wyraz w jego pismach:

Żywioł filozoficzny, skoro padł na Słowian, musieli go pochwycić nie tylko w jego oderwaniu, ale i w zrosłej harmonii ze zmysłowością. – Słowianie przeprowadzają ten system, bo ich wrodzona fantazja, jest zarazem władzą twórczą oryginalną. – Lecz obrabiają go w Estetyce (Libelt – Kremer – Szylar tłumaczoney, Lewestum Hegła Estetykę tłumaczy). Estetykę zaś zastosowywać muszą we Wychowaniu, czyli Pierwszem jednoczeniu ducha ze zmysłowością i dlatego Sprawa Wychowania, a najprzód pierwotnego – jest krokiem najpierwszym. Jest podobieństwo między Grecją a Słowianami⁵.

Rozważając istotne elementy estetyki we wczesnym wychowaniu wiejskiego dziecka polskiego, Bojanowski używał pojęć, wiedzy i rozumienia rzeczywistości,

³ *Encyklopedia pedagogiczna XXI w.*, red. T. Pilch, Warszawa 2005, s. 924.

⁴ Por. Archiwum Główne Służebniczek Dębickich w Dębicy (AGSD), *Notatki Edmunda Bojanowskiego* (B); AGSD, B-h-1, k. 19r.

⁵ AGSD, B-h-1, k. 19r-v.

ujmując je integralnie. Wychowanie estetyczne łącznie z wychowaniem umysłowym i moralno-społecznym składa się tu na proces kształtowania osobowości człowieka, obywatela, katolika. Dlatego konieczne jest wskazanie kluczowych elementów jego analiz, będących jednocześnie strukturą systemu wychowania, który ujął w plan:

0. Wstęp

1. Stanowisko Ochron – ich istota – ich styczność z głównym kierunkiem obecnego rozwijania się ludzkości. Ich analogiczny związek ze:
 - a) Starożytnością
 - b) Ludem
 - c) Kobieta.
2. Środki wychowania dziecięcego:
 - a) w Starożytności
 - b) w średnich i nowych wiekach
 - c) w najnowszej epoce
3. Organizacja – Podział
 - a) Dziecko
 - b) Nauka
 - c) Organizacja instytucji

I. Dziecko

1. Fizycznie
2. Umysłowo
3. Obyczajowo

II. Nauka

1. Ochmistrzyni
 - a) Zewnętrznie
 - b) Wewnętrznie
 - c) Obyczajowo
2. Środki – Igraszki
 - a) Gimnastyka
 - dietetyka
 - ćwiczenia ciała
 - roboty
 - b) Muzyczność
 - powieści
 - śpiew – pieśni
 - przysłowia
 - c) Obrzędy
 - Majówki – Gregoryanki etz.
 - Gwiazdka
 - Wyjście z Ochrony = Postrzyż.

3. Metoda
 - a) Opowiadająca = (Akromatyczna)
 - b) Pytająca = (Sokratyczna)
 - c) Rozmowowa = (Dyalog)

III. Organizacja – ogólnie

1. Organizacja zewnętrzna.
2. Organizacja wewnętrzna.
3. Organizacja ogólna – opieka⁶.

Bojanowski wychodził od określenia podstaw istotnych elementów procesu wychowania, sięgając do dorobku ludzkości. Wykorzystywał to, co odpowiadało potrzebom współczesności i służyło wychowaniu nowych pokoleń. Dlatego należy wskazać te elementy, na których opiera on swą koncepcję.

W dziejach myśli ludzkiej epoki starożytności greckiej i średniowiecza stanowią jednolity ciąg, stanowiący pewną tradycję, której charakterystyczną cechą jest zbieżny pogląd na świat i na piękno. Wyróżnia się trzy klasyczne teorie piękna⁷. Pierwsza, wypracowana przez pitagorejczyków, za główną zasadę bytu uznawała liczbę, ujawniającą się pod postacią harmonii przenikającej świat. Piękno jako muzyka-harmonia odnosiło się do wszechświata, natury, państwa, życia domowego i do człowieka w jego aspekcie cielesnym i duchowym. To, co harmonijne, było jednocześnie piękne, a podstawą harmonii była wielość bytów i ich proporcja. Teorię harmonii skrytykował Plotyn, który zauważył, że skoro harmonia jest jednością w wielości, to piękne nie mogłoby być to, co proste. A tymczasem właśnie to, co proste (wzór, idea, forma), jest piękne, a to, co złożone, jest piękne dzięki partycypacji w idei. Dzięki niemu dokonano się przesunięcie rozumienia piękna od harmonii dostrzegalnej za pomocą zmysłów do jej ujmowania duchowego.

Druga teoria sformułowana przez Platona głosiła, że piękno to forma. Ponad światem materialnym istnieje świat niematerialny, do którego należą idee, a wśród nich idea piękna, dzięki której przez uczestnictwo również byty materialne są piękne. W nurcie arystotelesowskim też piękno wiązano z formą, pojętą albo jako wewnętrzna zasada bytu, albo jako tylko forma przypadłościowa, organizująca, czy to materię, czy ludzkie działanie. Podobnie Tomasz z Akwinu uważał, że racją piękna jest forma. Trzecia teoria piękna uwzględniała rolę podmiotu. Jej twórca Bazyli Wielki uważał, że piękno to odpowiednia relacja (proporcja), zachodząca między przedmiotem oglądanym a podmiotem oglądającym, która sprawia, że w podmiocie pojawia się radość oglądania. Estetyczne teorie piękna obarczone

⁶ AGSD, B-h-2, k. 2r.

⁷ Por. *Powszechna encyklopedia filozofii*, Lublin 2000-2010, <http://www.ptta.pl/pef/pdf/p/piekno.pdf> (30.12.2014).

są takimi samymi założeniami filozoficznymi, z jakich wyrosła sama estetyka. Dotyczą one teorii bytu, natury i człowieka⁸.

Bojanowski znał te teorie i na ich podstawie sformułował swoje przekonanie, że „wychowanie powinno być estetyczne”⁹, co zamierzał określić dokładnie już we wstępie, zanim przedstawił stanowisko i istotę ochron. Sięgając do starożytności i wieków średnich, szukał uzasadnienia swej tezy w analizie takich zagadnień, jak: „dawniejsze stanowisko sztuk, Estetyka – jaki teraz kierunek wziąć winny sztuki piękne? – Dramatoryja – przejście do rzeczywistego człowieka – Prostota – otwartość – szczerłość, główna zasada sztuki – odbija się w dziecku najdoskonalej”¹⁰. Inspiracją i podstawą tych poszukiwań były poglądy i dzieła Friedricha Schillera, Karola Libelta, Augusta Cieszkowskiego, Józefa Kremera i innych ówczesnych filozofów. Bojanowski odnosił się do przedstawicieli idealizmu filozoficznego z jednej strony, z drugiej zaś do Pisma Świętego, fundamentu ćwiczeń duchowych św. Ignacego Loyoli, poglądów ks. Karola Antoniewicza, Jana Koźmiana, ks. Piotra Semenki, a wszystko weryfikował w odniesieniu do natury, narodowej kultury, historii i praktyki życia ludu, kobiety i dziecka.

Estetyka F. Schillera, szczególnie zawarta w *Listach o estetycznym wychowaniu człowieka*¹¹, znalazła zainteresowanie Bojanowskiego ze względu na przypisywaną sztuce rolę społeczno-rewolucyjną. Koniecznym warunkiem powstania człowieka estetycznego jest w niej wolność jako nieodłączny atrybut człowieczeństwa. Widać to szczególnie wyraźnie w twórczości, gdy „unosząc się na skrzydłach wyobraźni, porzuca człowiek ciasne granice teraźniejszości, w których zamyka się zwykła zwierzęcość, aby podążyć naprzód w nieograniczoną przyszłość”¹². Dzięki wyobraźni i sztuce otwiera się też droga do „państwa estetycznego”, które ma zapewnić wszystkim swobodny rozwój i godne życie. Schiller dokonał wyrazistej konfrontacji piękna i wolności, włączając piękno w rozwiązanie kwestii społecznej, czyli realizację wolności w państwie. Idea piękna w jego koncepcji miała prowadzić do rozwiązania problemów społecznych i znieść mechaniczne państwo, a rewolucja estetyczna miała poprzedzić realizację wolności, równości i braterstwa – ideałów głoszonych przez rewolucję francuską¹³.

Schiller twierdził także, że jedynie sztuka daje szansę na przewycięzenie rywalizacji w człowieku popędu zmysłowego, który wiąże go z naturą i tym,

⁸ Por. tamże.

⁹ AGSD, B-h-2, k. 3r.

¹⁰ Tamże.

¹¹ F. Schiller, *Listy o estetycznym wychowaniu człowieka*, Warszawa 1843.

¹² Tamże, List 24, s. 119.

¹³ Por. K. Guczalska, *Rewolucja estetyczna. Schiller i Hegel*, [w:] *Poznać człowieka. Księga jubileuszowa na siedemdziesiąte urodziny Profesora Adama Węgrzeckiego*, Kraków 2007, s. 354.

co materialne, oraz popędu formy, który jest jego przeciwieństwem, oznaczając rozumność i moralność ludzkiej natury. Rywalizację, jaka między nimi się toczy, można rozstrzygnąć tylko przez kultywowanie popędu gry, którego zadaniem jest rozwinięcie w człowieku prawdziwego człowieczeństwa. Bojanowski zwrócił uwagę na to, co stanowiło ważne wskazanie zarówno dla konfrontacji piękna i wolności w sferze społecznej, jak i przewyciężenia owej rywalizacji popędów w wychowaniu osoby:

Świat ducha i świat natury podobnemi do siebie obliczami są obrócone ku sobie, jeden odbija się w drugim, jak sklepienie niebios w kryształach wód poziomych – ale co u jednego po prawej, to u drugiego po lewej stronie, przeto we wzajemnem podobieństwie wzajemna zarazem sprzeczność, walka ducha z ciałem, i buntowanie się ciała przeciwko duchowi. Pomimo to analogia nieustanna, bo co tu jest figurą tylko i rzekomym znakiem, to tam istotą rzeczy¹⁴.

K. Libelt w pracy *Estetyka, czyli umnictwo piękne* akcentował uniwersalność wszelkich form procesu tworzenia, wyrażającego się odpowiednio do specyfiki atrybutów ducha (czyli w postaci rozumu, wyobraźni i woli), urzeczywistniającego się jako prawda, dobro i piękno. Stąd filozofię, religię i sztukę uważał za równorzędne drogi ducha. Podkreślał osobowy status Boga i Jego immanencję w świecie oraz indywidualną nieśmiertelność duszy ludzkiej. Religię uważał za podstawową potrzebę ludzkiej natury, akcentował jej rolę jako fundamentu życia narodowego oraz moralności indywidualnej i publicznej. Sformułował ideał „wychowania ludów”, które ma na celu „uszlachetnienie rodzaju ludzkiego”¹⁵. W dziejach ludzkości dokonuje się ono przez Boga objawiającego się przez naturę, religię, porządek prawny oraz doświadczenie dziejowe. W wychowaniu tym kształtuje się miłość Boga, bliźniego i ojczyzny¹⁶. Najważniejszą prawdą ludową jest wiara w ciągłe działanie świata niewidomego na widomy.

W estetyce Libelta sztuka jest jednym ze sposobów uzewnętrzniania się ducha nieskończonego. Zachodzi tutaj stosunek bezpośredniej styczności Boga z duchem jednostkowym, co Libelt nazywa objawieniem. Objawienie się ducha odbywa się trzema drogami: zmysłów, wiary i pojęć, którym odpowiadają trzy dziedziny twórców umysłu ludzkiego: sztuka, religia i filozofia. Sztuka jest więc objawieniem się ducha, jednością formy i treści w materiale zewnętrznym, zmysłowym¹⁷. Pierwsza połowa XIX w. to czas sporów religijno-filozoficznych, w którym dyskutowano

¹⁴ AGSD, B-f-1, k. 13r.

¹⁵ K. Libelt, *Pomysły o wychowaniu ludów*, „Dziennik Domowy” 2 (1841), z. 12-22, [w:] *Pisma o oświacie i wychowaniu*, s. 393-434.

¹⁶ Por. *Powszechna encyklopedia filozofii*.

¹⁷ Por. Z. Kaczmarek, *Źródła poglądów estetycznych Libelta*, Poznań 1930, s. 48.

na temat stosunku wiary i rozumu, religii i filozofii, co wyrażało się w także w refleksji nad sztuką kształtowania wyobraźni, umysłu, ducha, człowieczeństwa itd. Widoczna jest przy tym silna dążność do uzyskania harmonii między treścią i formą jako wyrazu harmonii i piękna¹⁸. Znalazło to także odzwierciedlenie w pismach Bojanowskiego:

Istotą piękna jest zgodność treści z formą, zgodność ducha z jego zewnętrznym objawem. Jak więc to piękno w samych tylko wizerunkach i wzorach plastycznych, lub w wyobraźni idealnej, – tak piękno żywotne ma się rozlać na wszystkie stosunki życia. Otóż lud ma więcej tego piękna w życiu niż w swoich płodach poetycznych¹⁹.

Te inspirowane myślą idealizmu poglądy były dla Bojanowskiego pomocne w refleksji nad wychowaniem. Ostatecznie realizował ją w ścisłym powiązaniu z doktryną katolicką oraz praktyką pedagogiczną. W sposób właściwy kulturze rodzimej włączał wszelkie formy twórczości zawarte w pieśniach, podaniach, obrzędach, zwyczajach, motywując zasadność integralnego podejścia do sprawy wczesnej edukacji jako drogi moralnej odnowy narodowej.

2. BUDOWANIE HARMONII NATURY, RELIGII I HISTORII W WYCHOWANIU ESTETYCZNYM

E. Bojanowski, budując swą koncepcję wychowania małego dziecka, zwracał uwagę na organizowanie właściwych warunków, sprzyjających jego pełnemu, harmonijnemu rozwojowi. Tu zawarta jest jego troska o pełną integralność oddziaływań wychowawczych oraz właściwe ich proporcje i dostosowanie do potrzeb i możliwości rozwojowych dziecka. Respektując ujawnione w refleksji filozoficzno-religijnej uniwersalne prawa rozwoju osoby analogiczne do rozwoju ludzkości, dążył do zrozumienia ich istoty w odniesieniu do specyfiki narodowej. Ta zaś wskazywała na konieczność powrotu do źródeł, do najbardziej naturalnych żywiołów, które w prostocie życia i kultury ludu zostały zachowane. Służyć miało uzyskaniu takich celów, jakie i współcześnie wskazuje się w wychowaniu estetycznym:

¹⁸ Por. tamże, s. 66.

¹⁹ AGSD, B-f-1, k. 13r.

Wychowanie estetyczne przez sztukę ujmowane jest jako kształcenie pełnej, integralnej osobowości człowieka nie tylko w sferze wrażliwości estetycznej, lecz także, pośrednio, w sferze intelektualnej (wzbogacanie wiedzy i uczenie myślenia typu osobistego), moralno-społecznej (zdobywanie podstaw oceny moralnej i umiejętności rozumienia sytuacji ludzkich, a przez to pełniejszego porozumienia z drugim człowiekiem) oraz w dziedzinie kształtowania wyobraźni i pobudzania dyspozycji twórczych. Wychowanie przez sztukę wiedzie zasadniczo przez indywidualną ekspresję twórczą. Łączy się znacząco z postawą twórczą – twórczym nastawieniem do rzeczywistości, otwartością na wszelkie sytuacje i gotowością do sprostania im. Celem, a jednocześnie rezultatem praktyki wychowania przez sztukę jest postawa otwartego umysłu, której (teoretycznie wyodrębnionymi, a praktycznie ściśle ze sobą zespolonymi) czynnikami są: postawa twórcza, a także wyostrenie sposobu postrzegania, rozszerzenie zakresu doświadczeń oraz wzbogacenie i pogłębienie wiedzy, kształtowane w kontakcie ze sztuką²⁰.

Powyższa definicja, dopełniona refleksją Bojanowskiego wyprowadzona z analizy dziejów oraz dorobku ówczesnej myśli i praktyki wychowawczej, może stanowić inspirację dla pożądanых dzisiaj rozwiązań edukacyjnych. Ujęcie wczesnej edukacji jako pierwszego jednoczenia ducha ze zmysłowością w wychowaniu potrzebuje wciąż uznania jej ważności, znaczenia dla całego życia osoby. Uzasadniał to:

Praktyka silniej przemawia nad wszelką teorią. Liczne dzieła pedagogiczne nie zwróciły tyle powszechnej uwagi na ważność i sposoby pierwotnego wychowania dzieci, ile to czynią niedawno dopiero rozwijające się Ochrony. Cel ich zakładania początkowo li dobroczynny, wywołuje coraz pożądanse i rozleglejsze skutki na powszechne wychowanie dziecięce. [...] Czas jest, aby całe pole wychowania dzieci, zostawione dotąd przypadkowemu rozwijaniu się, albo źle rozumianym pielęgnowaniem wyjałowiane – racjonalszemi środkami upładniać i do właściwej urodzajności doprawiać. [...] Wzajemne to przenikanie kojarzenie się, dążenie to do przeniknienia duchem zewnętrznego życia [...] skierowanie udoskonalonego już wewnątrznie ducha, do zrosłej harmonii ze wszystkimi stopniami zewnętrznego życia, dążność prowadząca nas do sprawiedliwego uznania ich odrębnych właściwości i ogarnięcia onych w wzajemnie wspierającą i dopełniającą się całość. Słowem dążność na oderwanego ducha, do kojarzenia z brakującym mu, zupełnie odwrotnym życiem zmysłowym, jest przez to samo wylaniem się jego aż na owe czysto naturalne żywioły dziecięce, aby je upłodnić i podnieść do właściwej harmonii z następnymi szczeblami rozwinięcia ludzkiego²¹.

²⁰ M. Olczak, *Trening twórczości*, s. 13-14.

²¹ AGSD, B-h-1, k. 20v-21r.

Bojanowski zwracał uwagę na prymat wychowania jako kształtowanie szlachetnych charakterów przed kształceniem jedynie umysłowym. Nie umniejszał jego roli, ale zgodnie z poglądami F. Schillera dążył do respektowania praw rozwoju osoby, wyrażający się w przechodzeniu od stanu natury, wymagającego wspomagania rozwoju zmysłów, sprawności fizycznej, bez pomijania sfery rozwoju umysłowego, duchowego itd., ale z zachowaniem proporcji jako warunku harmonii i piękna.

Przejsie z biernego stanu uczucia do czynnego stanu myśli i woli nie inaczej więc ma miejsce, jak tylko za pomocą pośredniego stanu wolności estetycznej; a jakkolwiek stan ten sam przez się nie stanowi ani względem naszych pojęć, ani względem sposobu myślenia, jakkolwiek tem samym w zupełnej zostawia wątpliwości naszą wartość umysłową i moralną, przecież niezbędnym jest warunkiem, pod którym dojść możemy do pojęcia i do sposobu myślenia. Jednym słowem: nie masz innej drogi aby uczynić rozumnym człowieka zmysłowego, jak tylko kiedy go się poprzednio uczyni estetycznym²².

Formułował zatem wskazania istotne dla wczesnej edukacji dzieci z wykorzystaniem środków odpowiednich dla możliwości i potrzeb rozwojowych. Szanując skłonność dzieci do naśladowania, ich żywą wyobraźnię i potrzebę bezpieczeństwa, poszukiwał środków prostych, naturalnych, odpowiednich naturze dziecka. Znajdował je w naturalnym środowisku jego życia; w zwyczajach rodzinnych, ludowych, narodowych.

Zadaniem pierwotnego wychowania nie jest żadna szkolna nauka, jeno nauka życia. Przedniejszą zaś częścią duchową i jedyną ochłodą ludu jest poezja, której nie tyle w jego pieśniach, powieściach – ile raczej w samymże życiu jego szukać należy. Poezja też była pierwszą mistrzynią całej ludzkości i jest zawsze tak ludu żyjącego na łonie natury, jako w powszechności wieku dziecięcego, jedyną mistrzynią. Wszakże dochodzimy już do jasnego przeświadczenia, że wychowanie estetyczne, jest jedynie prawdziwym prawidłem wychowania. Owóż u ludu żywy jego znachodzimy już wątek, który tylko dalej rozsnuwać wypada, aby wychowanie estetyczne po plastycznych i idealnych, weszło w poczet nowych, a żywotnych ustrojów piękna²³.

Postulat Schillera, dotyczący wyzwolenia twórczych sił człowieka i przeobrażenia go za pomocą sztuki, wskazywał na następujące po sobie etapy tego procesu. Przechodzenie od kształtowanej przez piękno zmysłowości, poprzez usposabianie

²² F. Schiller, *Listy o estetycznym wychowaniu człowieka*, List 23, s. 108-109.

²³ AGSD, B-f-1, k. 12v.

umysłu, stanu moralnego, do rozwoju duchowego, podlega według niego konkretnym prawidłom.

Za pomocą więc estetycznego usposobienia umysłu, samodzielność rozumu rozpoczętą już bywa na polu zmysłowości, potęgą uczucia przełamowaną już bywa wewnątrz własnych swych granic, a człowiek fizyczny o tyle już bywa uszlachetniany, o ile się, podług zasad wolności, duchowy tylko człowiek ma z niego rozwinać. Nierównie więc łatwiejszem jest przejście ze stanu estetycznego do logicznego i do moralnego (z piękności do powinności i prawdy), aniżeli przejście ze stanu fizycznego do estetycznego (z ślepego tylko życia do formy). Tamto przejście uskutecznić może człowiek za pomocą samej tylko swojej wolności [...] Należy więc do najważniejszych zadań kultury, iżby człowieka w czysto-fizycznym już życiu poddawano pod władzę formy, iżby go, o ile tylko osiągnie zakres piękności, czyniono estetycznym: albowiem ze stanu estetycznego jedynie, nie zaś z fizycznego, rozwijać się może stan moralny²⁴.

Osiągnięcie takich efektów w rozwoju człowieka i ukształtowaniu jego osobowości wymaga integralnego podejścia zarówno do wychowania osoby, jak i organizacji warunków edukacji. Bojanowski świadomie budował system wczesnej edukacji dziecka wiejskiego, mając na uwadze wszystkie sfery jego rozwoju oraz najwyższy cel wychowania, którym jest „stawanie się obrazem i podobieństwem Boga na ziemi”²⁵. Takie ujęcie celu stawia w centrum osobę i osobowe relacje budowane z Bogiem i innymi ludźmi w całej złożoności człowieka, jego życia, działania i świata, w jakim żyje. Rzeczywistość tę ujmował w wymiarze horyzontalnym i wertykalnym, harmonijnie łącząc wymiar natury, religii i historii, co określił w analogii:

Zadaniem naszej epoki jest pogodna harmonja wszechrzeczy. Braterstwo, powinowactwo, unja. Zgodność członków jednego ciała, jedność powszechnego Kościoła. W tajemnicach natury położył P. Bóg kolej następnego rozwijania się ludzkości (dziecko, kobieta i lud). Tajemnice religijne łączyły się z tajemnicami natury, a żywy potok Objawienia Bożego jest wychowywaniem podrastającej ludzkości, która w Tajemnicach historii swojej łączy się z tajemnicami natury i Religii. Ziemia w corocznym obiegu koło słońca powtarza wszystkie tajemnice natury, i wszystkie łączące się z nimi tajemnice Religijne i historyczne. [...] Tak też tajemnica wychowania musi być pogodna (wiosenna) harmonijna, kojarzenie się zgodne wszelkich żywiołów przeprowadzone w najdrobniejsze cząstki. Szczytem tej harmonji jest Religja (łączenie się z Bogiem) nieustająca Modlita, wzorowanie się na obraz i podobieństwo Boże. Dlatego Jezus Chrystus,

²⁴ F. Schiller, *Listy o estetycznym wychowaniu człowieka*, List 23, s. 110-112.

²⁵ AGSD, B-h-1, k. 18v.

przez którego modlić się mamy jest środkowym punktem tak historii, jakoli żywiołów wychowawczych. Dlatego Gody, (przymierze) są środkowym punktem w rocznym obiegu tych żywiołów wspinaniem się od poziomu natury do szczytu modlitwy idealnego w obłokach idealności, wewnętrzności zatapiającego się, i zstępowanie do czynu, do ustawicznej modlitwy uczynkowej. Ztąd modlitwa jest, 1° dziękczynną za dane dobrodziejstwa w naturze, 2° Uwielbiającą, bo uwielbienie rośnie z wdzięczności. 3° Prośbą sposobiącą i podzęgającą na przyszłość do czynu, do modlitwy rozpostartej na życie. Jest to myśl, słowo i uczynek. Porównaj Miłość, Życie, Piękno, Prawdę i Dobro²⁶.

Sposób opisywania rzeczywistości ukazuje znajomość ducha ludu, przekonań i zwyczajów pielęgnowanych w życiu. Wyraźnie widać jego odniesienia do religii, natury i historii, które w życiu jednostek i społeczności z szacunkiem przyjęte i realizowane tworzą harmonię i wyznaczają kierunek ich rozwoju. Jest on otwarty nie tylko na perspektywę teraźniejszą, ale wpisuje się w dzieje ludzkości, którymi Bóg kieruje: „W ubogich przytułkach Ochron występuje widoczne znamię jednego z owych wielkich środków, których w pewnych epokach Opatrzność używa ku odrodzeniu ludzkości”²⁷.

3. FILOZOFIA, RELIGIA I NARODOWOŚĆ A WYCHOWANIE OSOBY

Wychowanie w koncepcji E. Bojanowskiego, dzięki wykorzystaniu konkretnych środków zaczerpniętych z tradycji i kultury ludowej, było „zachowywaniem obyczajów rodzinnych czyli miało charakter zachowawczy tych zwyczajów, z których idą obyczaje”²⁸. Opisywał przy tym dokładnie niektóre zabawy, obrzędy, czynności, proponując konkretne bajki, powiastki, legendy, klechdy, przysłowia, pieśni, prace itd., oraz podał sposoby ich wykorzystania w procesie wychowania dziecka i umoralniającego wpływu na otoczenie. W opisach znajdujemy próby ich stopniowania pod względem stopnia trudności i złożoności, co winno być dostosowane do możliwości wychowanków i umiejętnie planowane przez wychowawczynię.

Z wychowaniem ściśle łączyła się idea ochrony jako wizja harmonijnej rzeczywistości, czyli miejsce odrodzenia i wychowania, w którym tworzone jest spójne środowisko wychowawcze. Dziecko może się w nim uczyć życia, bo „ochrona

²⁶ AGSD, B-i-1, k. 135r-v.

²⁷ AGSD, B-f-1, k. 1v.

²⁸ Por. AGSD, B-h-1, k. 3r.

bierze swoją nazwę od chronienia, zachowywania i szanowania świętych obyczajów rodzinnych²⁹. Wprowadzanie dziecka w świat piękna i dobra stanowiło ochronę jego osoby w procesie rozwoju, dojrzewania i upodabniania się do Boga zgodnie z duchem uwielbienia, właściwym naszemu narodowi. Stwierdzał, że „w życiu ludu obok stron pięknych są i strony szpetne, ale te ostatnie są przypadkowe raczej niż z natury pochodzące”³⁰. Dlatego należy je pomijać, wykorzystując dorobek tradycji, kultury, myśli rodzimej, gdyż „według narodowości w połączeniu z naturą – rozwijać się winien system wychowania”³¹. Wymagało to podjęcia wysiłku poznania i zrozumienia istotnych elementów rodzimego kontekstu. W nim dzięki religii i filozofii możliwe jest spojrzenie na tę rzeczywistość w ogóle, a przez pryzmat narodowości ujawnia szczegóły natury i religii, wyrażające się w kulturze oraz specyfice jej przejawów piękna, prostoty, młodości, harmonii. Powrót do źródeł, do natury w wychowaniu ludów Bojanowski przeciwstawiał prozie miejskiej, bezwzględnej użyteczności i idealności w ogrodach, sztuce i religii.

Powszechne żywioły wychowania ludów znajdują u nas najodpowiedniejsze pole: 1) Natura piękniejszą jest na zachodzie, bo tam idealność się rozwinęła malowniczość, poezya, widoki ciasniejsze, w pewnych ramach – ogrody piękne. U nas zaś natura jest mniej piękną, ale użyteczniejszą, do zastosowania ku potrzebom ludzkim zdatniejszą. Tu też nie malowniczość, nie sama poezya, nie ogrody w ciasnych ramach zamknięte, ale względne upiększenie całych pól i zamienienie pracą całego Kraju w ogród użyteczny jest zadaniem nowej Estetyki. [...] – 2) Religja. Równiny nasze odpowiadają równości w obliczu Religji. [...] Religja będąc czystą Prawdą musi się objawiać otwarcie na zewnątrz, w życiu w uczynkach, w prostocie, w równości³².

W tym powrocie do natury, religii ze świadomością ich istoty i wartości, które zgłębiła myśl ludzka, Bojanowski upatrywał drogę odrodzenia ludzkości. Wskazywał konieczność wyzwolenia z konwencjonalności, która zapanowała w literaturze, w polityce, w stosunkach rodzinnych, wprowadzając materialność, martwość, pozór, a brak naturalnych, indywidualnych warunków. Stąd wynika konieczność zwrotu ku narodowości i naturalnych warunków – życie, harmonia, zgoda, miłość. One są wyrazem Boskiej kreacji, a pierwsze – owocem ludzkiej roboty³³.

Bojanowski analizował dogłębnie rzeczywistość w perspektywie przeszłości i teraźniejszości, poddając krytycznej analizie procesy dziejowe, by określić to, co

²⁹ AGSD, B-k-4, k. 30r.

³⁰ AGSD, B-i-1, k. 20r.

³¹ AGSD, B-h-1, k. 10r.

³² AGSD, B-i-1, k. 78r-v.

³³ Por. AGSD, B-h-1, k. 8r.

powinno być chronione, szanowane, zachowywane. Na tej podstawie wyprowadzał refleksje teoretyczne dla określenia procesu wychowania jako drogi rozwoju osoby i społeczeństwa, ich ustawicznej odnowy w drodze do doskonałości w wymiarze doczesnym i nadprzyrodzonym. Pisał, że „ta związka religijności z duchem tradycji rodzinnej to najgłębsza iścizna i dziedziczna częśćka nasza”³⁴. Istnienie Boga uznawał za źródło i gwarancję istnienia stałych, niezmiennych wartości i praw, które człowiek i ludzkość powinna odkrywać, na nich się wzorować, respektować i urzeczywistniać je we własnym życiu, dążąc do upodobnienia się do Stwórcy. Dlatego uważał, że religia jest zadaniem nowej epoki, a w naszej rodzimej tradycji przenika ona życie jednostek i społeczności. Szczególną zaś rolę pełni tu kobieta, wprowadzająca w domowe życie zwyczaje budowane na religii³⁵, a przenikające każdy jego wymiar, jednocząc ducha ze zmysłowością.

Pory roku kościelnego, w cudownej zgodzie i następstwie z jawnymi natury, przedstawiają cały szereg dziejowy i rozwój tajemnic wiary – a lud święcąc te tajemnice, obchodzi razem z nimi corocznie odpowiednią kolej potoczniejszych spraw domowego życia i wszystkie religijnym życiem namaszcza. A tak cały jego świat moralny jedną kolejną z całym widowym światem się obraca³⁶.

Powiązanie ludu rolniczego z naturą i ustawiczna zależność od Opatrzności pozwala mu doświadczać „skojarzenia światowych jawów i zaświatowych tajemnic”, co przeżywane w prostocie wiary kieruje ku temu, co istotne w życiu. Takie ujęcie rzeczywistości wskazuje na piękno i miłość, ujawniające się w ideale matki, tak ważnym dla życia osoby i wspólnoty w procesie ich integralnego rozwoju od natury po wymiar duchowy – w sposób odpowiedni sferze wieku dziecięcego w ogóle³⁷.

Powszechność matki natury i powszechność Matki duchownej, Kościoła – odbija się w powszechności ludu. Lud ma charakter macierzyński. Żywioły wychowawcze odpowiednie sferze dziecięcej. Bliższym tej zmysłowej i duchowej strony ludu skojarzeniem nadobnym pięknem, jest płeć nadobna. Kobieta ściślej z naturą powiązana i ściślej religijna – ściślej do wieku dziecięcego zbliżona ma w sobie skupione żywioły wychowawcze, estetyczne. Ona pielęgnuje tę obrzędowość nadobną, bo sama nadobna i łączy się z nadobną młodością dzieci. Matka ziemia (Ewa) – Matka Kościół – Matka Ojczyzna³⁸. Jak Matka Natura, roda, rodzicielka, jest widomem, uzewnętrznionem, i pełnym piękności dziełem Boga, która nas żywi i uczy naocznie, która była pierwszą nauczycielką rodu Ludzkiego,

³⁴ AGSD, B-k-4, k. 30v.

³⁵ Por. AGSD, B-i-1, k. 137r.

³⁶ AGSD, B-k-4, k. 31r.

³⁷ Por. AGSD, B-i-1, k. 4r.

³⁸ Tamże.

tak Matka, Kościół, jest uzewnętrznieniem, pełnym piękności dziełem Boga, która nas żywi i uczy w duchowym życiu³⁹.

Bojanowski był przeciwny wszelkim skrajnościom, przesadnemu akcentowaniu jednego aspektu ludzkiego życia i rozwoju z pominięciem innych. Zabiegał o harmonijne, integralne połączenie wszelkich „żywiołów”, tak by wychowanie odpowiadało w pełni bogactwu ludzkiej natury i służyło dobru wspólnemu. Tu wychowanie estetyczne osadzone w pełnym kontekście życia i rozwoju osoby zyskiwało swoje znaczenie oraz właściwe środowisko realizacji w rodzimych warunkach. O misji ochron wiejskich pisał:

Będzie to zaś nie tylko właściwym tej instytucji zastosowaniem do miejscowych potrzeb naszego kraju, ale nawet ogólnym jej postępem, który najpierw jedynie u nas objawić się może. Ponieważ tu i obecność młodocianych żywiołów jeszcze największa, i świadomość praktycznego zastosowania teorii do wszelakich dziedzin rzeczywistego życia po raz pierwszy występuje u nas jako stanowczy zwrot umysłowego kierunku. Przeto we względzie estetycznego kształcenia ludzkości, a przede wszystkim względnie pierwotnego wychowania, wypada nam uczynić niejako zwrot do starożytnego świata, nie wyzuwając się bynajmniej spod wpływu nowożytnych żywiołów – co osiągamy przez zastosowanie naturalnych pierwiastków ludu. Życie natury należy nam podnieść ku nam i takowe uszlachetnić, a nasze naturalniejszem uczynić. Słowem i ten najniższy szczebel nie ma się bez świadomości rozwijać, ale tak jak powinien. Tu się zbliżamy do urzeczywistnienia ideału Platona i wychowanie pierwotne czynimy jak on pragnie, narodowem⁴⁰.

Tworząc na tych podstawach system wczesnego wychowania w ochronkach wiejskich, weryfikował jego założenia w praktyce. Wykorzystując wnioski z analizy filozoficznych koncepcji estetyki, religijnych prawd, dotyczących wzajemnej relacji człowieka do osobowego Boga oraz doświadczenia rzeczywistości natury, życia ludu i historii, starał się dobierać właściwe środki wychowania. Stawiając w tym złożonym kontekście w centrum osobę dziecka i wychowawczyni, poszukiwał odniesienia do środowiska, „w którym zdrowy pierwiastek życia pozostał”. Będąc przekonany, że „cała Ojczyzna nasza, uosobiona w Najświętszej Matce Dziewicy”, wskazywał na to „pierwotne, wewnętrzne, rodzime życia rodzinnego wiązanie”. Wiedział bowiem, że „drzewo narodowego żywota, własnym spróchnieniem wątłe, a burzą zwalone, postawić nazad się nie da, lecz musi z korzeni się odrodzić. Korzeniami jego jest lud trzymający się ziemi”⁴¹. Specyfikę narodu i na-

³⁹ AGSD, B-i-1, k. 138v.

⁴⁰ AGSD, B-h-1, k. 18r.

⁴¹ Por. AGSD, B-i-1, k. 1v.

rodowości polskiej lud pielęgnował w sposób szczególny. Wytwory jego fantazji, którą Bojanowski uważał za główne piętno „władz umysłowych Narodu”, służyły pielęgnowaniu żywiołów dziecięcych, które „jako sobie zbliżone musi najlepiej zrozumieć, i on je na swych żywiołach najdokładniej rozwinąć potrafi. – Stąd obfitość Pieśni, Klechd, przysłów i główne skierowanie się na nie w literaturze”⁴². Środków wychowania należało zatem szukać w tradycjach wychowawczych ludu i jego kulturze.

4. ŚRODKI WYCHOWANIA ESTETYCZNEGO

Bojanowski, wskazując na środki wczesnej edukacji, ujmował ich kolejność i rodzaje zgodnie z zasadami wychowania estetycznego, według Schillera, i wspomagania człowieka w jego „stawianiu się” (ubogacaniu jego wnętrza) przez kontakt z rzeczywistością, która go otacza. W klasycznej koncepcji sztuka nie była zarezerwowana wyłącznie dla artystów, ale każdy w swojej dziedzinie mógł dążyć do mistrzostwa wg zasady poprawnego wytwarzania tego, co zamierzone. Integralne ujęcie sztuki antycznej obejmowało wszystkie rodzaje czynności człowieka, gdyż jest ona dziedziną ludzkiej działalności i wespół z nauką, moralnością oraz religią współtworzy kulturę⁴³. Człowiek, spełniając różne czynności, podejmuje proces osobotwórczy, czyli realizacji samego siebie w porządku myślenia i działania wytwórczego i moralnego, którego efektem są cnoty etyczne. Estetyczne oddziaływania wychowawcze powinny integralnie obejmować osobę, jej życie, rozwój i działanie.

Opisując środki wychowania, Bojanowski dzielił je na te, które służą kształceniu fizycznemu, gdzie postawową formą jest szeroko rozumiana gimnastyka, kształceniu moralnemu, odwołując się do muzyki, oraz kształceniu obyczajowemu opartemu na etyce. W rozpiskach, jakie znajdujemy w notatkach, widoczne jest poszukiwanie sposobu ułożenia środków w pewną całość, logiczną i spójną, by wychowanie realizowane za pomocą tych środków było scalone wokół wartości. Z jednej strony sprzyjało harmonijnemu rozwijaniu wrodzonych, indywidualnych zdolności i skłonności dzieci, wykorzystując różne „żywioły” właściwe dla wieku dziecięcego: „zabawy – igraszki, gry i tańce; zbudowania – powiastki, pieśni, obrządki; zatrudnienia – roboty, monitorstwo, uroczystości”⁴⁴.

⁴² Por. AGSD, B-h-1, k. 19r.

⁴³ Por. *Powszechna encyklopedia filozofii*.

⁴⁴ Por. AGSD, B-h-2, k. 4r i k. 5r.

Bojanowski świadomie odwoływał się do piękna jako środka formowania człowieka, a w odniesieniu do filozoficznych analiz i w świetle zasad wiary rozważał, w jaki sposób dokonuje się jego wychowanie. Tak rozeznawał, jakie dobra kultury wpływają w sposób formujący na dziecko, które je sobie przyswaja przez doświadczenie, uczenie w wymiarze natury, religii i historii. Zwracał uwagę na kształtujący i kształcący wpływ środków wychowania na pełny, integralny rozwój osoby we wszystkich jego sferach, w odpowiednim naturze porządku i proporcjach właściwych potrzebom i możliwościom rozwojowym dziecka. Podstawowa forma jego aktywności, jaką jest zabawa, zajmuje tu miejsce szczególne i w jej różnych formach Bojanowski umieszczał kolejne etapy rozwoju i kształtowania osobowości.

Dziwnie też jest trafne cieniowanie się i stopniowy postęp tychże zabaw. Zrazu występują tylko jako igraszki, luźne i nieujęte jeszcze w pewną żadną stałą formę, a odnoszą się wyłącznie do ćwiczeń rozwijających zdrowie i zgrabność ciała; kiedy następnie już gry składniej złożone i w ściślejszym swem określeniu pewne już zadanie na celu mające, lubo zawsze jeszcze z igraszkowym ruchem ciała połączone, przechodzą już niejako w gimnastykę zmysłową, przygotowującą umysł do przyszłego w nim zasiewu duchowego. Na koniec tańce dziecięce, równie zgrabność ciała, jako i umysłową płodność, w piosnce i melodyi, łączą się rytmicznym następstwem ruchów, w nadobną obrazowość życia. Wszystkie więc pola, stopniowego rozwijania dzieci, przezierają już w niniejszym okręgu Zabaw, lecz jeszcze nader słabo i niewyraźnie, bo też to dopiero pole instynktowej twórczości samychże dzieci, lub biernego ich naśladownictwa z przesuwającego się nad nimi życia rodzinnego. [...] Zabawy, przez samą prawidłowość swoją, działają już na pewną moralną sferność dzieci i niejako ich uprawę obyczajową. Przechodząc do szczegółowego przeglądu tych zabaw, widzimy na pierwszym między nimi stanowisku Igraszki, [...] Najniższa ta warstwa zabaw nosi niby podobieństwo nieorganicznej dopiero natury, czyli zgrupowania cząstek bynajmniej od siebie niezawisłych, których pewną ilość utraćć lub dodać można, bez nadwężenia istoty rzeczy. Igraszki dlatego nie mają żadnego węzła, żadnej zakończającej się w sobie całości, któryby zaspokojenie wewnętrzne nadawała, potrzebują więc pojęty zewnętrznej, narzędzi lub cacek do igrania, przez co – jeśli ich stanowisko estetyczne oznaczyć zechcemy – podobne są do początkowego w sztuce stanowiska skulptury, która bez atrybutów wyrażać się jeszcze niezdolna. [...] Z igraszkowych tych ćwiczeń ciała najpierwsze odnoszą się do zwinności w chodzie i bieganiu, jak też ogólnie okazuje się być pierwszym ćwiczenie nóg niż rąk, ponieważ i zwierzętom dane są nogi, a ręce do wyższego dopiero organizmu ludzkiego należą, oraz sama odradzająca się pora wiosenna, powoduje takową ruchliwość, i chłodne jeszcze w tym czasie powietrze niemniej temu sprzyja⁴⁵.

⁴⁵ AGSD, B-h-1, k. 72v.

Po ćwiczeniach zwinności w chodzie i bieganiu, następują ćwiczenia zręczności rąk, które jak wyłącznym są udziałem i wyższym stopniem organizmu ludzkiego, tak w pierwszej też dobie fizycznego rozwijania dzieci są nieczasowem, i tylko antycypacyjnym zjawiskiem. Dlatego też w rzędzie tego rodzaju zabaw mniej znajdujemy ćwiczeń rąk, któryby tylko wyłącznie, jak powyższe ćwiczenia w chodzie i bieganiu odnosiły się do pierwszej pory zabaw tj. do pory wiosennej⁴⁶. Z ćwiczeń zaś wszystkich części ciała, które według przyjętego w gimnastyce porządku – jako połączenie obojga poprzednich ćwiczeń nóg i rąk, po tychże następują⁴⁷.

Po osobnych naprzód, a potem połączonych ćwiczeniach wszystkich części ciała, następuje wprawa zmysłów, które jak z jednej strony do ciała należą, tak z drugiej są już przesłannikami wrażeń wewnętrznych, z których powstają wyobrażenia i do umysłowych przechodzą ćwiczeń. W pierwiastkach wychowawczych naszego ludu znajdujemy niektóre także ćwiczenia zmysłów, lecz ściągających się tylko do doskonalenia głównych zmysłów: wzroku, słuchu i dotykania, a godnym jest uwagi, że wcale tu nie znachodzim śladu ani łakotnych ćwiczeń smaku, ani ćwiczeń, najpóźniej ze wszystkich zmysłów rozwijającego się u dzieci, powonienia, które też oboje na wzgląd wychowawczy w samej rzeczy nie zasługują⁴⁸.

Ważnym dopełnieniem treści zabaw są wskazane przez Bojanowskiego środki w zakresie muzyczności (powieści, pieśni, przysłowia) oraz obrzędy. To one, zastosowane w formie zabawowej, wypełniały treścią i formą wychowanie dziecka w wymiarze estetycznym, wprowadzając piękno, harmonię w jego rozwój i wychowanie. Ich obrazowe formy otwierały umysł dziecka na poznanie i wyobraźnię na twórczość, a w prostocie dziecka zyskiwały szczególny wymiar piękna kształtującego wszystkie obszary osobowości. Polecał przykłady szlachetne podawać dzieciom, które są niewinne, a nie wstydlive strony ludzkości i narodu⁴⁹. Harmonia natury, religii i historii zapewniały integralność zarówno w wymiarze wewnętrznym osoby, jak i w warunkach jej życia, rozwoju i działania. Pisząc na temat obrządków w ogólności, chakteryzował je i uzasadniał ich specyfikę:

- 1) Obrządki przedstawiają widomie, co wydatniejszego w powieściach i pieśniach na wyobraźnię uderzyło.
- 2) Obrządki dzielą się na światowe, pobożne i domowe. Światowe mają charakter epiczny, malowniczy, wymagają ubiorów, atrybutów, uosobienia. Pobożne mają charakter bardziej liryczny, pieśń, modlitwa, główną jest rzeczą, znaki zewnętrzne przypadkową. Domowe bezpośrednio z życiem się łączą,

⁴⁶ AGSD, B-h-1, k. 75r.

⁴⁷ AGSD, B-h-1, k. 75v.

⁴⁸ AGSD, B-h-1, k. 76r.

⁴⁹ Por. AGSD, B-i-1, k. 27r.

są osobistym czynem, są uświęceniem ważniejszych chwil domowego życia, mają charakter obyczajowy, uczynkowy. I jak światowe obrządki były widmem odbiciem powiastek i nosiły jeszcze znamię zabaw, pobożne zaś zmysłowem uwydatnieniem modlitwy, tak domowe w uroku form czynią przejście do samegoż życia praktycznego i na wydatniejsze onegoż chwile rzucają uroczyste zbudowanie⁵⁰.

Bogata obrzędowość, zwyczaje ludu i narodowe pamiętki przybliżały dzieciom w sposób przystępny wzory osobowe, uczyły właściwych postaw i zachowań, uświęceni wzajemnych relacji, świętowania i pracy. Opowiadania o postaciach biblijnych, bohaterach i wydarzeniach narodowych stawały się podstawą do rozwijania religijności, patriotyzmu, nadając im charakter podniosły, podnosząc ich znaczenie i wartość w życiu osobistym i społecznym. Kulturowanie zwyczajów wzmacniało więzi i integrowało wspólnoty.

Najwięcej poezji jest w samymże życiu ludu, w jego zwyczajach, obrządkach domowych. Wszystkie rodzaje poezji, cała literatura rodzima itd. odbija się i dramatyzuje w obrzędach. Lud jest czynicielem słowa. [...] Obrządki dramatyzują, co w powieściach i pieśniach uderzyło na wyobraźnię i do serca wniknęło. A jako obok poważnych powieści świętych, rozszerzał się okrąg legend i podań, bujną wyobraźnią ludu tworzony. [...] Tak obok obrzędów pobożnych poważnie uwydatnionych rozszerzały się, podrzędne obrządki światowo – pobożne, które aż w obrzęd światowego życia mieszały myśl pobożną⁵¹.

Wykorzystanie tych wielorakich środków wychowania, w którym estetyka odgrywała tak ważną rolę, uzasadnione było rozwojowymi możliwościami i potrzebami dzieci oraz ich środowiska rodzinnego i społecznego. Służyło nie tylko rozwijaniu zdolności artystycznych czy poznawaniu dzieł sztuki, ale kształtowaniu wszystkich wymiarów osobowości, postaw i zachowań specyficznie ludzkich oraz wyrażaniu i pomnażaniu piękna jako wyrazu ducha. U dzieci przejawia się ono szczególnie w prostocie, która już sama jest pięknnością budującą harmonię w życiu.

Dzieci są niewinne, a przeto szczere, otwarte, czyli charakterem ich jest prostota, wyjawianie się zupełnie na zewnątrz tem, czem są wewnątrz, – u nich nie ma więcej formy niż treści, ale zupełna równowaga obojga, nie ma pozoru. Co w sercu to w uśmiechu. Charakter ten odpowiada najściślej głównemu warunkowi piękności estetycznej. Zatem Prostota równa jest Piękności⁵². Równy znaczy tyle co prosty, zatem i równość tyle co prostota; prostota zaś znaczy tyle co szczerość

⁵⁰ AGSD, B-i-3, k. 1r.

⁵¹ AGSD, B-i-3, k. 3r-v.

⁵² AGSD, B-i-1, k. 28r.

(szczerze pole) otwartość (otwarte pole) a znowu szczerłość i otwartość znaczy tyle co prawdziwość a prawdziwość tyle co czystość (szczerze, czyste, prawdziwe złoto – także czyste pole) niewinność (dziewiczność, dziecięcość) skromność (skromić, poskramiać) tyle co powściągliwość, i skromność znowu tyle co pokorność⁵³.

Pięknością w estetyce Libelta jest zgodność ciała z duchem, formy z treścią. Podobnie o tę harmonię w życiu i rozwoju dzieci zabiegał Bojanowski. Opierał się przy tym na założeniu, że już samo życie to harmonijne działanie różnorodnych żywiołów, ducha i ciała. Jako literat znający dorobek kultury rodzimej, jej wartość dla cywilizacji oraz narodu, jego tożsamości i niepodległości, zwracał uwagę na wychowawczą wartość kultury ludowej.

Ileż życia u ludu, gdy wszystko co go otacza ożywia. Duchem ożywia wszelkie ciało zewnętrzne i każde poruszenie ducha przyobleka w ciało, w plastyczność. Personifikuje rzeczy wewnętrzne i uduchowia rzeczy zewnętrzne. U ludu nie ma formy bez ducha, i nie ma ducha bez formy. Owóż to bezprzerwne działanie niewidomego świata na świat widomy. W tem jest Poezja – jest życie – jest działanie⁵⁴.

Bojanowski w swej koncepcji wychowania zakładał docieranie przez dzieci do ich rodzin, by skutecznie oddziaływać i budować wspólnotę wokół wartości rodzinnych, narodowych, religijnych. Brał pod uwagę dobro narodu, z którym utożsamiał lud, opierał się na dorobku myśli pedagogicznej i próbach jej praktycznej realizacji. Przemawiały za tym względy religijne i patriotyczne, dlatego wiązał wychowanie narodowe przez pracę, modlitwę i oświatę z patriotycznymi dążeniami niepodległościowymi. Wiedział, że korzeń, z którego miało się odrodzić „drzewo żywota narodowego”, ale także społecznego, rodzinnego i osobistego, to historia i kultura rodzima ściśle związana z religią.

5. OD IDEALIZMU DO REALIZMU W WYCHOWANIU ESTETYCZNYM

Zastanawiające jest to, w jaki sposób Bojanowski uniknął popadnięcia w utopię idealizmu w dziedzinie wychowania estetycznego, a nawet wyraźnie swą koncepcję wychowania budował na podstawach realizmu. Zarówno poglądy filozoficzne F. Schillera, K. Libelta, J. Kremera, jak i inspiracje ich propozycji

⁵³ AGSD, B-i-1, k. 78v.

⁵⁴ AGSD, B-i-1, k.15v.

pedagogicznych, chociaż skierowane ku potrzebie odnowy narodowej, rozwijały się pod wpływem heglizmu. Możemy wnioskować, że zachowaniu myśli pedagogicznej w realizmie służyła konsekwentna postawa Bojanowskiego wobec religii, Biblii i Kościoła oraz tworzenie instytucji ochron w tradycji kościelnej, narodowej i ludowej. Wymiar wertykalny i horyzontalny systemu skierowany był jednoznacznie na relacje osobowe z Bogiem i innymi ludźmi. W antropologii chrześcijańskiej człowieka określa się jako jedność duchowo-cieleśną. Człowiek łączy w sobie dwie perspektywy: intelektualno-duchową i materialną. Na tych płaszczyznach dokonuje się jego wychowanie i wykształcenie. Wartości postrzegał w odniesieniu do osób, do rzeczywistości, by człowiek ją odkrywał, a nie jedynie do idei i pojęć, według których miałby tę rzeczywistość kreować. Szczególnie gdy następuje duże nasycenie emocjonalności, wskutek czego ztraca się obiektywność poznania i przekazu.

Człowiek ma stawać się coraz pełniej obrazem i podobieństwem Boga, poznając siebie i nawracając się ustawicznie dzięki współpracy z łaską, odnawiając poprzez powracanie do istoty, podstawy, a nie kreować siebie. Wyjaśniał, że „nawrócić się mamy do dziecięcej prostoty – ale jak mędrzec, co prostotą celuje – bez utraty zbytego światła – bez zaparcia się osiągniętego stanowiska Ducha. Tylko ten duch ma wniknąć w życie i przyodziać się prostotą dziecięcą”⁵⁵. W tym jednoczeniu ducha ze zmysłowością, nawracaniu jako powracaniu do początku, człowiek potrzebuje łaski i wychowania.

Realizmu koncepcji wychowania domagała się także specyfika ludu i dzieci, wyrażająca się w ich prostocie. Odniesienie do sfery symbolicznej w wymiarze religii, sztuki, kultury w wychowaniu wymagało konkretności i naturalności. W realistycznym poznaniu najważniejszy jest kontakt z rzeczywistością oraz rozumiejące poznanie siebie i świata.

Czem dziecko, tym jest i lud prosty. Co pomyśli, działa na zewnątrz w czynie, w działaniu, działa zaś doraźnie, idzie do celu najbliższą prostą drogą, bezpośrednio. Każde wewnętrzne poruszenie porównywa z otaczającym go życiem, i w życie wciela. Stąd wszelka myśl, teoria doń nie przychodzi. Nie pojmuje nic, czego by do życia otaczającego lub okoliczności nie przyczepił. Mądrość tkwiąca w przysłowiach wszakże nie bywa wykładana przez lud osobno, tylko przy okolicznościach nasuwa się urywkowo. Myśl każdą w poezji ludu widzimy koniecznie przez porównanie wyrażoną. Stąd też w życiu, w zwyczajach ludu więcej jest poezji niż w pieśniach, powieściach. Te pieśni i powieści, nawet przywiązuje lud tylko do czasu oznaczonego właściwych okoliczności. Muzyki samej dla siebie, bez poezji, bez tańca, nie zna⁵⁶.

⁵⁵ AGSD, B-i-1, k. 77r.

⁵⁶ AGSD, B-i-1, k. 28r.

Edukacja wczesna tym bardziej wymagała konkretnego, rytmu dnia i harmonii, odpowiadających możliwościom poznawczym dziecka form aktywności oraz form wyrazu jego rozwijającego się świata wyobraźni, rozumu, uczuć. Bojanowski respektował tę specyfikę i świadomy tego, że dla dziecka „nasamprzód rozkład zajęć w harmonii z porami roku” powinien być zorganizowany, a „zabawy z wewnętrznego popędu wesołości są mu gimnastyką”. Tak korzystając z dorobku myśli filozoficznej, wykorzystał „ogólny pogląd na zwrot Estetyki z wyłączności do zastosowania, nowe sztuki (Libelt) a tu wychowanie”⁵⁷. Kościół katolicki uważał za przybytek sztuk i najwyższą szkołę, stąd każda szkoła powinna być córką Kościoła, a jego najmniejsza kapliczka, jak nazwał ochronę, powinna być przybytkiem wychowania estetycznego⁵⁸. Odniesienie do Boga, tradycja oraz zasady życia wierzących znajdowały swe urzeczywistnienie w nauczaniu i życiu Kościoła, który w Prawdzie prowadzi człowieka do Pięknego i Dobra duchowego.

Kościół, który zawsze miał prawdę w życiu tylko jej nie zdołał we wszystkie stosunki życia rozprowadzić, przychodzi teraz do wylania się, do przeświecenia wszelkiej zewnętrżności. On jest Kojarzną, przybytkiem prawdy wiekuistej i przybytkiem wszelkiego Pięknego, zatem jest Dobrem bo praktycznym zastosowaniem do życia, jest Żywotem, jest Matką naszą, która w piękności przeprowadza Prawdę Ojca Niebieskiego – w niej jest Duch Św. za którego bezpośrednimi wpływami, rodzi nieustanne życie. Jest to żywot ciągły Najś. Panny, którą nam przy krzyżu Zbawiciel za Matkę zostawił. [...] Jak Matka Natura, roda, rodzicielka, jest widomem, uzewnętrżnionem, i pełnem piękności dziełem Boga, która nas żywi i uczy naocznie, która była pierwszą nauczycielką rodu Ludzkiego, tak Matka, Kościół, że jest uzewnętrżnionem, pełnem piękności dziełem Boga, która nas żywi i uczy w duchowym życiu⁵⁹.

Wierność doktrynie Kościoła i konsekwentne odniesienie do antropologii chrześcijańskiej wspomagała przyjaźń Bojanowskiego z J. Koźmianem i ks. P. Semenem oraz ich współpraca nad redakcją *Reguły* służeńniczek, którym powierzył misję wychowania najmłodszego pokolenia w ochronach wiejskich z zamiarem jego upowszechnienia.

*

Zamiarem wpisany w wczesną edukację w koncepcji E. Bojanowskiego było takie wykorzystanie rodzimych środków, by ukształtować osobowości zdolne

⁵⁷ AGSD, B-i-1, k. 30r.

⁵⁸ Por. AGSD, B-i-1, k. 15r.

⁵⁹ AGSD, B-i-1, k. 138v.

do wyboru tego, co dobre, prawdziwe i piękne. Ważne zatem było wspomaganie rozwoju fizycznego, usprawnianie umysłu do poznania prawdy, woli do wyboru dobra zgodnie z poznaną prawdą. Wychowanie uczuć powinno dokonywać się z wrażliwością estetyczną na piękno zawarte w osobach i dziełach sztuki.

Bojanowski zatroszczył się o kulturę języka, zwyczajów i tradycji rodzimych w teorii i praktyce wychowania. W odróżnieniu od lansowanych dziś tendencji kreowania rzeczywistości językiem, obrazem, symbolem, w koncepcji Bojanowskiego mamy wskazaną drogę (opartą na realizmie filozoficznym) odkrywania istoty znaczeń przez poznanie pojęć w aktach refleksji, ich etymologii, znaków i symboli w języku ludu. W nim rzeczywistość natury, religii i kultury dopełniają się wzajemnie, co może pomóc przywracać właściwe znaczenie słowom, symbolom, sztuce, aby opisywały rzeczywistość jasno i wyraźnie. „Konieczne jest posługiwanie się językiem naturalnym, harmonijnie zintegrowanym, zwłaszcza w przekazie rezultatów poznawczych, aby móc pozostawać w obszarze prawdy”⁶⁰. Koncepcja pedagogiczna Bojanowskiego wciąż zachowuje aktualność.

Bibliografia

- Archiwum Główne Służebniczek Dębickich w Dębicy (AGSD), *Notatki Edmunda Bojanowskiego* (B).
- Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, Warszawa 2005.
- Guczalska K., *Revolucja estetyczna. Schiller i Hegel*, [w:] *Poznać człowieka. Księga jubileuszowa na siedemdziesiąte urodziny Profesora Adama Węgrzeckiego*, Kraków 2007, s. 353-373.
- Kaczmarek Z., *Źródła poglądów estetycznych Libelta*, Poznań 1930.
- Libelt K., *Pomysły o wychowaniu ludów*, „Dziennik Domowy” 2 (1841), z. 12-22, [w:] K. Libelt, *Pisma o oświacie i wychowaniu*, s. 393-434.
- Olczak M., *Trening twórczości. Współczesna i efektywna forma wychowania przez sztukę*, Kraków 2009.
- Powszechna encyklopedia filozofii*, Lublin 2000-2010, <http://www.ptta.pl> (dostęp: 30.12.2014).
- Schiller F., *Listy o estetycznym wychowaniu człowieka*, Warszawa 1843.
- Wojnar I., *Teoria wychowania estetycznego*, Warszawa 1980.

⁶⁰ Por. *Powszechna encyklopedia filozofii*.

Korzenie formacji benedyktyńskiej

1. *SOMA I NOUS*

Starożytność grecka i starożytność rzymska rozróżniały wychowanie somatyczne, psychiczne i pneumatologiczne.

Wychowanie somatyczne było rozwinięte szczególnie w Grecji (ćwiczenia gimnastyczne, olimpiady, szkolenia wojskowe). Polegało na wyrobieniu kultury ciała. Chodziło głównie o rozwój cielesny człowieka, do czego wraca obecnie choćby marksizm, który preferuje wychowanie czysto somatyczne.

Wychowanie psychiczne, kultywowane przez wyższe kierunki myśli greckiej, miało na celu rozwój psychiczny człowieka, jego sprawności psychicznych, np. niepoddawania się nastrojom (stoicy).

Wychowanie duchowe (*nous*) to jakby dzisiejsza noopedagogia. Było to wychowanie umysłu, a w sensie głębszym – wychowanie „duszy duchowej” w celu osiągnięcia wysokiej moralności. Dbano w nim o rozwój idei, o filozofię, podkreślenie nieśmiertelności duszy, o wartości religijne i moralne. Ten typ pedagogii uprawiali zwolennicy misterii greckich, np. pitagorejczycy, później stoicy, platonicy, neoplatonicy.

Chrześcijaństwo uwzględniało dwa pierwsze rodzaje wychowania, ale przede wszystkim zależało mu na trzecim. Od początku na pierwszym miejscu stawiało wychowanie ducha ludzkiego, wychowanie człowieka do religii, wychowanie moralne, wychowanie do idei, do najwyższych wartości, słowem to wszystko, co nazywa się rozmaicie: pobożnością, religijnością bądź duchowością. W przeciwieństwie do starożytnego ideału wychowawczego, opartego na mitologii i rozwiniętej

filozofii, chrześcijaństwo wprowadzało wątek nadprzyrodzony, wynikający z mono-teistycznej myśli judeochrześcijańskiej, w której wychowanie moralne odwołuje się wprost do Stwórcy, a kształtowanie charakteru polega na rozbudzaniu w człowieku religijności i opartego na tym widzeniu świata¹.

2. PRZENIKANIE MYŚLI STAROŻYTNEJ DO CHRZEŚCIJAŃSTWA

O przenikaniu starożytnej myśli greckiej i rzymskiej do struktur chrześcijańskich w sposób prosty i przekonujący opowiada poniższy dialog, autorstwa Andrzeja Bobkowskiego (1913-1961), wybitnego polskiego prozaika, który od 1939 r. przebywał na emigracji, a po zakończeniu II wojny światowej nie mógł wrócić do Polski. Znają go tylko poloniści, badacze zajmujący się literaturą tamtego okresu.

Słuchaj, to wszystko, o czym ci tak długo mówiłem, to będziesz musiał uważnie sobie łączyć z tym, co ci powiem teraz. To jest zupełnie proste. Otóż jak towarzystwo zaczyna grać w karty, to jak wiesz, każdy wpłaca coś do puli. [...] Otóż cały ten świat, o który ci chodzi, rozpoczął grę prawie w tym samym czasie. Do banku wpłaciło trzech partnerów – każdy pokazał sumę. To były wpłaty grecka, rzymska i chrześcijańska. Ale każda z tych wpłat, równa co do wartości, rzucona została w innej walucie. Uważaj: Grecy wpłacili pojęcie człowieka i rozum, zwyczajny ludzki rozum, jako miarę wszystkiego. Rozum i człowiek byli dla nich tym, czym dla ciebie jest całówka. Dzięki temu stworzyli teorię. Co to jest teoria, to rozumiesz. Rzymianie wpłacili praktykę, a w niej głównie prawo i naukę o jego poszanowaniu. A teraz na odmianę wyobraź sobie ten świat jako termometr z podziałką. Grecy i Rzymianie wpłacili swoje stawki poniżej zera. Panował mróz. To wszystko było zimne pomimo usiłowań wielkich filozofów, którzy czuli ten chłód, ale nie potrafili z niego wyjść i nie potrafili ogrzać temperatury świata, bo brakło im – pomimo wszystko – poczucia człowieczeństwa. Człowiek był dla nich myślącą bryłą mięsa.

I nagle w tym miejscu, w którym na termometrze jest czerwona kreska, rodzi się Chrystus. Temperatura od razu wzrasta, bo z Jego narodzeniem rodzi się dopiero prawdziwy człowiek. On i jego uczniowie niosą słowo o nowym człowieku, o jego życiu doczesnym i o życiu duszy, o wieczności. Dopiero w tym człowieku krąży naprawdę ciepła krew, nieraz aż za ciepła. Dopiero ten człowiek

¹ H.J. Marrou, *Historia wychowania w starożytności*, Warszawa 1969, passim; Marek Aureliusz, *Rozmyślenia*, Warszawa 1984, passim; W. Jaeger, *Paidea*, t. 1-2, Berlin 1933-1935, wyd. polskie Warszawa 2001, passim.

zaczyna mieć prawdziwe poczucie godności ludzkiej. Krótko mówiąc, Chrystus odkrywa i podbija cenę człowieka na tym ludzkim jarmarku, odbywającym się w punkcie zero. [...]

A więc reasumuję: Grecja wpłaca do banku rozum, poszukiwanie prawdy, walkę z ciemnotą, przesadami i fanatyzmem. Pozwala ona ludziom porozumieć się, stwarza dyskusję. Rzym dorzuca prawo, naukę o prawach i obowiązkach; zaś chrystianizm odróżnienie życia doczesnego od życia wiecznego, pojęcie godności o s o b y ludzkiej, jej wartość nie tylko użytkową. Wytycza on wreszcie granice władzy państwa nad człowiekiem. W momencie zero, od kreski czerwonej począwszy, zaczyna się gra. Te trzy wpłaty zostają na stole historii tego naszego świata. Pierwsi gracze umierają – przychodzą następni. Oczywiście każdy coś wpłaca albo przegrywa z kapitału, wpłacanego przez poprzedników. Wpłaty są nieraz małe, czasem żadne, kiedy indziej znaczne. Jedni powiększają lub umniejszają wpłatę chrześcijańską, inni grecką, jeszcze inni rzymską. Ta gra raz jest mniej uczciwa, raz więcej, ale jedno jest pewne: nikt nie podaje w wątpliwość wielkiej i chyba bezcennej wartości – tak, wbij to sobie w głowę – bezcennej wartości wpłat greckiej, rzymskiej i chrześcijańskiej. Dyskutuje się je, kurs ich jest zmienny, ale mowy nie ma o wycofaniu ich z obiegu, z gry. Na świecie jest źle – to prawda, ale dokąd nikt nie traci wiary w te trzy wielkie wpłaty, istnieje nadzieja, że przy ich pomocy uda się rozwiązać wiele problemów. Wiele już rozwiązano i wartość ich nigdy nie zawiodła, gdy starano się umiejętnie je przemieszać. Przyrządzano gorsze lub lepsze mieszanki, ale – powtarzam – nigdy dotąd nie zwątpiono całkowicie w wartość zasadniczych składników: Grecji, Rzymu i Chrystusa².

3. ISTOTA WYCHOWANIA W ROZUMIENIU KOŚCIOŁA

Od początku swego istnienia Kościół katolicki wychowanie rozumiał przede wszystkim jako kształtowanie człowieka we wszystkich dziedzinach życia i aktywności. Tak też stwierdza *Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim* Soboru Watykańskiego II z 1965 r. Poucza, że w istocie wychowanie to kształtowanie człowieka jako osoby ludzkiej w kierunku jej celu ostatecznego, a jednocześnie dla dobra społeczeństwa, w tym także dla Kościoła. Proces wychowawczy następuje przez harmonijny rozwój wrodzonych cech fizycznych, moralnych i intelektualnych człowieka. Wychowanie zmierza do wyrobienia w człowieku coraz doskonalsze-

² A. Bobkowski, *Szkice piórkiem (Francja 1940-1944)*, cz. 1, Londyn 1985, s. 77-78.

go zmysłu odpowiedzialności w należyтым kształtowaniu własnego życia przez nieustanny wysiłek i w osiągnięciu prawdziwej wolności³.

Warto w tym miejscu dodać, że głównym przedmiotem zainteresowania pedagogiki jako nauki jest taka działalność wychowawcza, która ma na celu wyposażenie całego społeczeństwa, zwłaszcza ludzi młodych, w podstawową wiedzę, w ogólne i zawodowe sprawności, zainteresowania, postawy i przekonania, a także przekonanie każdego człowieka o konieczności permanentnej pracy nad sobą. Przedmiot zainteresowania pedagogiki został w XX w. znacznie poszerzony o zagadnienia z dziedziny samowychowania i samokształcenia, o świadome oraz zamierzone oddziaływanie takich czynników, jak różnego rodzaju organizacje i stowarzyszenia, szczególnie młodzieżowe, środki masowej komunikacji, zakłady pracy, teatry i kluby⁴.

4. FORMACJA BENEDYKTYŃSKA

Papież Paweł VI, poświęcając w 1964 r. główny klasztor Benedyktynów na Monte Cassino, odbudowany po zniszczeniu w czasie II wojny światowej, i jednocześnie ogłaszając św. Benedykta patronem Europy, wymienił trzy główne kierunki działalności tego zakonu, posługując się trzema symbolami: krzyż, książka i pług. Trafnie obrazują one realne osiągnięcia benedyktynów w dziedzinie wychowawczej w wielu krajach: podnoszenia stopnia cywilizacji, ratowania i przechowywania skarbów antyku oraz aktywności pisarskiej.

Kim jest twórca tego wiekopomnego dzieła? Jaka jest stworzona przez niego reguła?

Pierwszy patron Europy urodził się ok. 480 r. w Nursji. Nauki pobierał w Rzymie. Później usunął się na pustkowie, by zostać zakonnikiem. Około 529 r. założył na Monte Cassino klasztor i przystąpił do pisania *Reguły*, która dała początek duchowości benedyktyńskiej. Benedykt nie chciał reformować życia zakonnego, ale przystosować je do mentalności zachodniej. Nawiązał przy tym świadomie do ideałów czasów apostołskich i życia pierwszych gmin chrześcijańskich, kiedy „jeden duch i jedno serce ożywiały wszystkich wierzących” (Dz 4,32). Reguła zaczyna się od słów: „Słuchaj, synu, nauk mistrza i nakłoń ku niemu ucho swego serca”.

³ *Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim (Gravissimum educationis)*, [w:] Sobór Watykański II, *Konstytucje. Dekrety. Deklaracje*, Poznań 1967, nr 1; por. też s. 313-324.

⁴ W. Okoń, *Pedagogika*, [w:] W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1996, s. 207.

Zmarł 21 marca 543 r., stojąc wsparty na ramionach braci niczym żołnierz na polu walki. Jego święto obchodzone jest obecnie 11 lipca.

Stworzona przez św. Benedykta rodzina zakonna dała Kościołowi do początku XXI w. ok. 5500 błogosławionych i świętych, 23 papieży, 5 tys. biskupów i ok. 15 tys. pisarzy.

Podstawą *Reguły* jest bojaźń – bojaźń przed Bogiem i przed wszystkim, co Bóg stworzył. Chrześcijanin, a zwłaszcza zakonnik, ma być według Benedykta w myśleniu i działaniu przeniknięty świadomością i doświadczeniem obecności Boga. Życie w obecności Boga, który zna serce i nerki (Ps 139,13 i 23), to program dla każdego człowieka. Prowadził on do bojaźni i czci wobec tajemnicy drugiego człowieka. Wszędzie zatem trzeba służyć Panu. Chrystusa spotyka się w każdym człowieku, zwłaszcza chorym, podróżnym. Gości należy przyjmować jak Chrystusa – uczy św. Benedykt. Bliźni staje się dla niego jakby sakramentem Bożej obecności. Bojaźń prowadzi do słuchania, by w ten sposób otworzyć się przed Panem. Twórca *Reguły* był mistrzem w słuchaniu.

Współczesny człowiek stracił umiejętność słuchania. Chce tylko mówić. I to dużo, choć nie ma wiele do powiedzenia. Tymczasem doskonałość patrona Europy pozwala mu mówić z prorokami jak prorok. „Pójdźcie, synowie, słuchajcie mnie; nauczę was bojaźni Jahwe” (Ps 34,12). Człowiek ma być całe życie otwarty i szczerzy, jak uczeń, którego zadaniem jest słuchać, bo „wiera rodzi się z tego, co się słyszy, tym zaś, co się słyszy, jest słowo Chrystusa” (Rz 10,17). Umiejętność słuchania nie polega tylko na wsłuchiowaniu się w Chrystusa, ale i we wszystkich ludzi. Słuchanie i bezpośrednia odpowiedź prowadzi do podjęcia służby Bogu i człowiekowi.

W posłuszeństwie, które należy do istoty nauki św. Benedykta, osiąga się pełne oddanie się Bogu. W *Prologu* do swej *Reguły* patron Europy uczy: „Do ciebie kieruję moje słowa, kimkolwiek jesteś ty, co wyrzekasz się własnej woli, a chcąc służyć Chrystusowi Panu, prawdziwemu Królowi, przywdziewasz potężną i świętą zbroję posłuszeństwa”.

Discretio, cnotę roztropności i umiarkowania, Benedykt nazwał „matką wszystkich cnót”. Pozwala ona – jak wynika z *Reguły* patrona Europy – znaleźć właściwe miejsce między dążeniem do doskonałości a słabością ludzkiej natury, między „wymaganiami mistrza i dobrocią ojca”. Benedykt uczy tego, co istotne, broni przed jednostronnością, umożliwia zbliżenie do tzw. złotego środka. Wskazuje, jak osiągnąć to, co w danych okolicznościach najlepsze.

Człowiekowi kierującemu się cnotą roztropności i umiarkowania nie grozi schematyzm i bezmyślność. Taki człowiek potrafi zauważyć różnorodność uzdolnień ludzkich i granice możliwości człowieka, uwzględnić zarówno różnorodne siły,

jak i potrzeby. Dowartościowanie tej cnoty sprawia, że i dzisiaj sposób życia według duchowości św. Benedykta jest niezwykle aktualny w Kościele i w społeczeństwie.

Pokora to obecnie nienowoczesne i niemodne słowo. Gdyby je jednak wykreślić ze słownika św. Benedykta, zabrakłoby istotnego zwornika. Jak bojaźń jest podstawą jego ascezy, a posłuszeństwo punktem odniesienia, tak pokora nie jest dla niego jedną z wielu cech, lecz istotnym elementem zachowania, prowadzącym do chrześcijańskiej pełni. Z tego względu pokorze poświęca najdłuższy rozdział swej *Reguły*.

Miłość to punkt wyjścia i zarazem cel życia tych, którzy żyją duchowością patrona Europy. Tylko miłość może prowadzić do prawdziwej pokory i do posłuszeństwa. Owocem miłości jest radość i pokój serca, tak ważne dla powołania chrześcijańskiego.

Ośrodki benedyktyńskie są miejscami modlitwy. U Benedykta wszystko prowadzi ku modlitwie. Na jakąkolwiek cnotę wskazać, każda znajduje swój wyraźny początek i wypełnienie w modlitwie. Nie jest przypadkiem, że punktem centralnym w klasztorach benedyktyńskich jest zawsze kościół. Służba Boża wymaga trudu, a jednocześnie jest czymś niesłychanie radosnym. Powinna być pełniona z całą mocą, całym sercem, z pełną powagą i z całkowitym oddaniem. Fundamentalne pytanie kierowane zatem do nowicjusza brzmi: „Czy nowicjusz prawdziwie szuka Boga, czy jest gorliwy w służbie Bożej?”

Dużo czasu w programie dnia przewiduje Benedykt na czytanie duchowne. Mówi też o potrzebie przepisywania rękopisów i przechowywania dzieł dawnej kultury. Dobrze wiemy, jak wielką rolę w europejskiej kulturze odegrała właśnie benedyktyńska praca i co ona oznacza.

Znanego hasła *ora et labora* (módl się i pracuj) nie ma w *Regule*. Pojawiło się dopiero 300 lat po śmierci Benedykta. Zajęcia, jakie zakonnik wykonuje oprócz modlitwy, twórca *Reguły* nazywa *lectio* (czytanie) i *labor* (praca). Ani praca duchowa, ani fizyczna nie mogą utrudniać życia człowiekowi; przeciwnie – zgodnie z tym, co napisano w Piśmie Świętym, że apostoł ma się utrzymywać z własnej pracy, która nie przeczy życiu klasztornemu – mają je integrować. Wielkim sukcesem benedyktyńskiej rodziny zakonnej jest to, że przestano uważać pracę za coś uwłaczającego godności człowieka, za zajęcie tylko dla niewolników. A co więcej, pod wpływem św. Benedykta pracę zaczęto uznawać za chrześcijańską drogę prowadzącą do zbawienia.

Duchowość patrona Europy ma charakter na wskroś chrystocentryczny. Uczy nie przedkładać niczego nad miłość Chrystusa. Ten element duchowości benedyktyńskiej każe pojmować życie duchowe jako wspólnotę życia z cierpiącym i z wywyższonym na krzyżu Panem.

Przytoczone tu myśli z *Reguły* św. Benedykta prowadzą do przekonania, że w sposób doskonały odzwierciedla się w niej osobowość duchowa świętego z Nursji. To człowiek poważny, spokojny, działający z rozwagą. Ceni umiar, ład i porządek. Zachowuje dyskrecję. Cechuje go delikatna dobroć. Potrafi wybaczać. Z wyrozumiałością odnosi się do ludzkich słabości.

A jeśli to komuś nie wystarcza – pisze św. Benedykt pod koniec swej Reguły – kto śpieszy do doskonałości życia, znajdzie on w nauce świętych Ojców wszystko, co może doprowadzić człowieka do doskonałości najwyższej. Czyż jest bowiem taka strona albo takie zdanie potwierdzone powagą Bożą, zarówno w Starym, jak i Nowym Testamencie, która by nie zawierała najszlachetniejszych zasad życia ludzkiego? (Rozdział LXXIII).

W obliczu współczesnego kryzysu człowieka pedagogia benedyktyńska jest szansą nie tylko dla osób zakonnych, ale i dla wszystkich żyjących w świecie. Dlatego szuka się dzisiaj wartości, które są tak charakterystyczne dla szkoły benedyktyńskiej⁵.

⁵ Św. Benedykt z Nursji, *Reguła. Żywot. Komentarz*, Warszawa 1979; R. Cyrklaff, *Duchowość benedyktyńska*, [w:] *Encyklopedia katolicka*, t. 2, kol. 242-245; J. Kowalczyk, *Benedyktyńska reguła*, [w:] *Encyklopedia katolicka*, t. 2, kol. 258-261; P. Szczaniecki, *Święty Benedykt*, Poznań 1983; B. Senger, *Święty Benedykt*, Warszawa 1981; E. Walewander, *Krzyż, książka i pług*, „Głos św. Franciszka” 1992, nr 5, s. 18-21.

Szpitala bonifratrów w przedrozbiorowej Rzeczypospolitej

Śpośród nowych posttrydenckich męskich formacji zakonnych największą rolę w dziedzinie dobroczynności i szpitalnictwa odegrali bracia miłosierdzia – bonifratrzy. Ich korzenie tkwią w szpitalu założonym w 1540 r. w Grenadzie przez Juana Ciudada (1495-1550), nazywanego Janem Bożym. Ostateczna organizacja zakonu nastąpiła już po śmierci założyciela mocą decyzji papieża Piusa V, który nadał mu w 1571 r. regułę św. Augustyna. W 1586 r. bonifratrzy otrzymali od papieża Sykstusa V pełne zatwierdzenie jako laickiego zakonu, z wynikającym z czwartego ślubu obowiązkiem dożywotniej służby chorym¹. Szpital w Grenadzie, jak też cały zakon bonifratrów, bardzo szybko rozpowszechniony w całej Europie, zapoczątkowały instytucjonalną opiekę nad chorymi, przede wszystkim nad chorymi umysłowo². Troska o chorego realizowana przez bonifratrów stanowiła istotną nowość na tle wcześniejszych dzieł miłosierdzia podejmowanych w kościele przez

¹ J. Duchniewski, *Bonifratrzy*, [w:] *Encyklopedia katolicka*, t. 2, Lublin 1985, kol. 799; H. Gapski, *Bonifratrzy w Europie Środkowo-Wschodniej do końca XVIII wieku. Rozwój sieci konwentów – szpitali*, [w:] „Bracia czyniące dobro”. 400 lat Zakonu Bonifratrów w Polsce 1609-2009, red. M. Surdacki, Kraków 2009, s. 51-52; J. Kłoczowski, *Zakony męskie w Polsce w XVI-XVIII wieku*, [w:] *Kościół w Polsce*, t. 2: *Wiek XVI-XVIII*, red. J. Kłoczowski, Kraków 1970, s. 585; I. Pietrzakiewicz, *Miser res sacra. Bonifratrzy w dawnej Rzeczypospolitej*, Kraków 2009, s. 15; R. Botifoll, *Ospedaliери di San Giovanni di Dio*, [w:] *Dizionario degli istituti di prefezione*, t. 5, Roma 1980, kol. 982-988; T. Książkiewicz, M. Górecka, *Święty Jan Boży. Życie i dzieło. W 500 rocznicę urodzin założyciela Zakonu Ojców Bonifratrów*, Warszawa 1995; S. Rosiak, *Bonifratrzy w Wilnie (1635-1835-1924). Szkice z dziejów opieki społecznej w Wilnie*, Wilno 1928, s. 11, 14. Na temat obowiązku służby chorym zob. fragment konstytucji zakonnych zamieszczony w: M.M. Łobozek, *Krótki rys duchowości świętego Jana Bożego*, Cieszyn 1996, s. 48.

² M. Surdacki, *Dzieci porzucone w Szpitalu Świętego Ducha w Rzymie w XVIII wieku*, Lublin 1998, s. 39.

średniowieczne zakony kononnicze³. Jako zakon o charakterze szpitalniczym należał do grupy kleryków regularnych, nawiązujących dobroczynną działalnością do tradycji kanonikatu regularnego. Wprawdzie zakon Jana Bożego miał się składać z braci niebędących kapłanami, jednak w każdej ich placówce musiał być jeden, rzadziej dwóch księży⁴. W 1608 r. bonifratrzy ulegli rozbiciu na dwie odrębne kongregacje: hiszpańską i włoską. Od początku XVII w. kongregacja włoska rozprzestrzeniła się równocześnie po całej niemal Europie, również w Polsce⁵.

Doniosłość i humanitarność misji, jaką wyznaczyl swoim współbraciom założyciel Juan Ciudad, zobowiązująca ich do czynnego miłosierdzia w stosunku do cierpiącego bliźniego, odzwierciedla włoska nazwa zakonu *fatebenefratelli*, co znaczy „czyńcie dobro bracia”, w poprawnej wersji polskiej „bracia czyńcie dobro”⁶. W polskiej tradycji utrwaliły się trzy nazwy na określenie zakonu św. Jana Bożego: bonifratrzy, bracia miłosierdzia i bracia miłosierni. W XIX w. w potocznym języku polskim bonifratrów nazywano „czubkami” ze względu spiczaste kaptury noszone przez zakonników. W konsekwencji słowo „czubek” stało się synonimem człowieka chorego psychicznie, a określenie „u czubków” oznaczało pobyt w szpitalu bonifratrów, w domyśle w szpitalu dla obłąkanych⁷.

Oprócz prowadzenia szpitali, w tym dla obłąkanych, bonifratrzy służyli z zielarstwa, utrzymywania aptek, pełnienia funkcji sanitariuszy w czasie wojen oraz opieki nad chorymi w ich domach⁸. Jako prekursorzy nowożytnych szpitali dla chorych zmienili po części ponad tysiącletni wizerunek szpitala, kojarzonego z przytułkiem, na szpital o charakterze leczniczo-pielęgnacyjnym. W swojej praktycznej koncepcji szpitala wyprzedzili bracia miłosierdzia o dwa wieki tendencje

³ H. Gapski, *Bonifratrzy*, s. 51. Na temat tych zakonów zob. M. Surdacki, *Szpitalnictwo zakonne w Polsce średniowiecznej*, „Roczniki Humanistyczne” 63 (2015), z. 2 (w druku).

⁴ J. Kłoczowski, *Zakony męskie*, s. 586; S. Rosiak, *Bonifratrzy*, s. 14; J. Duchniewski, *Bonifratrzy*, kol. 799; M. Dębowska, *Kościół i klasztor bonifratrów łuckich w świetle wizytacji generalnej z 1820 roku*, [w:] *Universitati serviens. Księga pamiątkowa ku czci Księdza Profesora Stanisława Wilka SDB*, red. J. Walkusz, M. Krupa, Lublin 2014, s. 90.

⁵ H. Gapski, *Bonifratrzy*, s. 52; J. Duchniewski, *Bonifratrzy*, kol. 799. Według J. Kłoczowskiego (*Zakony męskie*, s. 586) podział na prowincje nastąpił w 1592 r.

⁶ M. Surdacki, *Wprowadzenie*, [w:] „*Bracia czyńcie dobro*”. 400 lat Zakonu Bonifratrów w Polsce 1609-2009, red. M. Surdacki, Kraków 2009, s. 16-17; H. Gapski, *Bonifratrzy*, s. 56.

⁷ H. Gapski, *Bonifratrzy*, s. 57.

⁸ M. Surdacki, *Dzieci porzucone*, s. 39; A. Pazzini, *L'ospedale nei secoli*, Roma 1958, s. 176-195; *L'ospedale dei pazzi di Roma dai papi al' 900. Lineamenti di assistenza a cura a poveri e dementi*, Bari 1994; zob. też: P. Simoncelli, *Note sul sistema assistenziale a Roma nel XVI secolo*, [w:] *Timore e carità. I poveri nell'Italia moderna. Atti del convegno „Pauperismo e assistenza negli antichi stati italiani”*, Cremona 28-30 marzo 1980, a cura di G. Politi, M. Rosa, F. Dalla Peruta, Cremona 1982, s. 77-101.

oświeceniowe, które zsekularyzowały i upaństwowiły szpitalnictwo, nadając mu charakter infirmeryczny, a nie jak dotąd socjalno-opiekuńczy⁹.

Pierwsza placówka bonifratrów na ziemiach Rzeczypospolitej, utworzona w 1609 r. w Krakowie, była dziełem pochodzącego z Toskanii mieszczanina krakowskiego Waleriana Tamburini-Montelupiego. Jej fundację traktowano przez długi czas jako zadośćuczynienie za wyleczenie przez bonifratra Gabriela z Ferrary ciężko chorego króla Zygmunta III Wazy¹⁰. W rzeczywistości głównym motywem osadzenia bonifratrów w Krakowie było przekonanie Waleriana Tamburiniego o wysokim poziomie ich działalności szpitalnej¹¹. Już w 1609 r. przy kompleksie zabudowań zakonnych powstał szpital św. Urszuli z 12 łózkami¹². W latach 1657-1677 średnio leczono w nim rocznie 104 chorych, w latach 1692-1715 średni wskaźnik przyjęć wzrósł do 127 osób, w latach 1775-1796 aż do 160 osób¹³. W 1812 r. konwent i szpital, istniejący dotychczas przy ulicy św. Jana, został przeniesiony na Kazimierz do byłego klasztoru Trynitarzy¹⁴.

Fundacja Tamburiniego zapoczątkowała dynamiczny rozwój zakonu braci miłosiernych w Polsce. W 1611 r. Mikołaj Zebrzydowski przekazał bonifratrom niedawno założony szpital w Zebrzydowicach z kaplicą św. Floriana, również obliczony na 12 łóżek, wcześniej przeznaczony dla rannych żołnierzy oraz kalek i weteranów wojennych. W latach 1628-1641 z usług bonifratrów w Zebrzydowicach skorzystały 672 osoby. Szpital służył miejscowej ludności do 1796 r., kiedy to zapadła decyzja o likwidacji klasztoru. Dwa lata później władze austriackie przywróciły działalność klasztoru i szpitala zebrzydowskiego, uzależniając go od prowincji austriacko-węgierskiej, później czesko-austriackiej. W 1802 r. szpital w Zebrzydowicach skasowano na polecenie władz austriackich, jednak po kilku

⁹ M. Surdacki, *Wprowadzenie*, s. 16; S. Rosiak, *Bonifratrzy*, s. 9.

¹⁰ S. Rosiak, *Bonifratrzy*, s. 15; H. Komaryńska, *Szpital Bonifratrów w Krakowie w XVII-XVIII wieku*, Lublin 2010, s. 34-48; J. Kłoczowski, *Zakony na ziemiach polskich*, s. 586; *Wykaz chorych szpitala braci miłosierdzia w Krakowie za rok 1892*, Kraków 1893, s. 15.

¹¹ H. Komaryńska, *Szpital Bonifratrów*, s. 44.

¹² J. Kłoczowski, *Zakony męskie*, s. 586; H. Komaryńska, *Szpital Bonifratrów*, s. 8, 45, 159; H. Komaryńska, *Sposób sporządzania ewidencji chorych w szpitalach bonifratrów na ziemiach polskich w XVI-XVIII wieku*, [w:] „Bracia czynicie dobro”. 400 lat Zakonu Bonifratrów w Polsce 1609-2009, red. M. Surdacki, Kraków 2009, s. 203; H. Gaertner, *Medyczna i charytatywna działalność krakowskiego Szpitala – Konwentu Braci Miłosierdzia (OO. Bonifratrów)*, Kraków 1997, s. 13.

¹³ H. Komaryńska, *Szpital Bonifratrów*, s. 237, 239, 246-248, 253-254.

¹⁴ H. Komaryńska, *Szpital Bonifratrów*, s. 8; S. Rosiak, *Bonifratrzy*, s. 16; H. Komaryńska, *Początki fundacji bonifratrów w Krakowie*, [w:] „Bracia czynicie dobro”. 400 lat Zakonu Bonifratrów w Polsce 1609-2009, red. M. Surdacki, Kraków 2009, s. 125; P.P. Gach, *Szpitale bonifratrów na ziemiach dawnej Rzeczypospolitej Śląska w latach 1773-1914*, [w:] „Bracia czynicie dobro”. 400 lat Zakonu Bonifratrów w Polsce 1609-2009, red. M. Surdacki, Kraków 2009, s. 64 (za datę przeniesienia autor przyjmuje rok 1806).

latach przywrócono jego działalność, sprowadzając doń zakonników niemieckojęzycznych¹⁵. Poddanie klasztoru zwierzchności nowej prowincji uchroniło go od kasaty i pozwoliło przetrwać aż do czasów dzisiejszych¹⁶.

W 1615 r. kanonik krakowski, późniejszy biskup płocki, a następnie arcybiskup gnieźnieński, Henryk Firlej osadził bonifratrów w Pułtusku, gdzie objęli istniejący niedaleko zamku szpital. Dziesięć lat później, w 1625 r., Firlej przeniósł bonifratrów do rezydencji prymasowskiej – Łowicza. W szpitalu łowickim, początkowo dysponującym miejscami dla 8 osób, później liczącym 12 łóżek, bracia zakonnicy opiekowali się głównie osobami chorymi, w tym chorymi psychicznie¹⁷. W 1693 r. w szpitalu było 18 chorych obojga płci. Przyjmowano też ludzi innych wyznań oraz duchownych, np. leczył się tam prymas Adam Komorowski. Bardzo dużym fluktuacjom ulegał stan personalny konwentu. Rekordową liczbę 18 zakonników odnotowano w 1642 r. (w tym dwóch kapłanów), w 1773 r. mieszkało w klasztorze 7 bonifratrów, a w 1794 r. już tylko 4 braci. Szpital miał charakter lecznicy z fachowymi siłami lekarskimi i pielęgniarzkimi, posiadał też aptekę z tzw. ziołową wódką. Kres działalności łowickiego szpitala przyniósł trzeci rozbiór Polski (1793), kiedy to władze pruskie postanowiły usunąć zakonników, z których ostatni przenieśli się w 1806 r. do klasztoru Bonifratrów w Warszawie¹⁸.

Największy rozwój bonifratrów w Polsce przypadł na lata 1630-1660, kiedy powstało 9 nowych szpitali, przede wszystkim w głównych miastach Rzeczypospolitej¹⁹. Kolejny klasztor Bonifratrów z kościołem Św. Krzyża w Wilnie ufundował w 1635 r. biskup wileński Abraham Wojna, który przekazał im na szpital m.in. murowany dom inwalidów dla starszych i chorych kapłanów, zobowiązując zakonników do utrzymywania w nim chorych kapłanów i świeckich²⁰. Wileński

¹⁵ T. Klima, *Historia szpitala i klasztoru Bonifratrów w Zebrzydowicach*, Wadowice 1911, s. 22-30; J. Kłoczowski, *Zakony męskie*, s. 586; H. Komaryńska, *Szpital Bonifratrów*, s. 49-50; H. Komaryńska, *Sposób*, s. 199-200; P.P. Gach, *Szpitala bonifratrów*, s. 64.

¹⁶ A. Schletz, *Zakon OO. Bonifratrów na dawnych ziemiach polskich, litewskich i ruskich*, „Caritas” 50 (1949), s. 332; H. Komaryńska, *Szpital Bonifratrów*, s. 51.

¹⁷ P. Staniszewski, *Z dziejów bonifratrów w Łowiczu 1625-1807*, [w:] „Bracia czyńcie dobro”. *400 lat Zakonu Bonifratrów w Polsce 1609-2009*, red. M. Surdacki, Kraków 2009, s. 211, 221; P. Staniszewski, *Szpitalnictwo kościelne w archidiecezji łęczyckiej i łowickiej do 1795 roku*, Warszawa 2004, s. 152-153; H. Komaryńska, *Szpital Bonifratrów*, s. 51; J. Kłoczowski, *Zakony męskie*, s. 586.

¹⁸ P. Staniszewski, *Szpitalnictwo*, s. 153-155; P. Staniszewski, *Z dziejów*, s. 219, 221-222.

¹⁹ J. Kłoczowski, *Zakony męskie*, s. 586-587.

²⁰ S. Rosiak, *Bonifratrzy*, s. 17, 32; J. Kurczewski, *Biskupstwo wileńskie*, Wilno 1912, s. 42, 163-164, 358, 362; J. Kurczewski, *Kościół zamkowy czyli katedra wileńska w jej dziejowym, liturgicznym i architektonicznym i ekonomicznym rozwoju*, Wilno, s. 124; J. Maroszek, *Wileńskie przytułki – szpitale w XVI-XVIII wieku*, [w:] *Cała historia to dzieje ludzi... Studia z historii społecznej ofiarowane prof. Andrzejowi Wyczańskiemu w 80. rocznicę urodzin i 55-lecie pracy naukowej*, red. C. Kukla, Białystok 2004, s. 212-213; J. Pietrkiewicz,

szpital braci miłosierdzia posiadał „czternaście łóżek z pokładami, a dwoje bez pokładów”. Liczba chorych przewyższała często liczbę łóżek i dochodziła nieraz do 25, a nawet i więcej²¹. W XVIII w. hospitalizowano przeciętnie w roku od około 50 do ponad 100 chorych²². Szpital przetrwał wprawdzie wydarzenia rozbiorów Polski, jednak po czasowym skasowaniu siedziby bonifratrów w Wilnie ponownie wznowił swoją działalność już jako placówka wyłącznie dla chorych psychicznie²³.

W 1639 r. bonifratrzy pojawili się w Łucku na Wołyniu, gdzie osadził ich biskup łucki Baltazar Tyszka. W szpitalu klasztorным na 12 łóżek bracia zajmowali się leczeniem chorych i opieką nad dotkniętymi chorobami umysłowymi²⁴. Istniał on przy świątyni parafialnej św. Jakuba²⁵. Następny w kolejności szpital bonifratrów powstał w 1646 r. w Gdańsku. Zakonników sprowadził tam sekretarz królewski i wiceburmistrz Malborka Jan Teszmer. W szpitalu miało być utrzymywanych nie mniej niż 12 chorych. Szpital ten wraz z konwentem upadł bezpowrotnie po pożarze w 1807 r.²⁶

W r. 1649 powstało aż sześć placówek braci miłosierdzia. W Nowogródku klasztor ufundował podkanclerzy litewski Kazimierz Leon Sapieha, darując zarazem na urządzenie szpitala dla sześciu pensjonariuszy swój dwór. Fundator zapewnił też szpitalowi doktora, cyrulika i aptekarza. Klasztor ze szpitalem Św. Ducha i św. Barbary, przeznaczony m.in. dla chorych psychicznie, przetrwał do 1836 r.²⁷

Również w 1649 r. (bądź 1650) bonifratrzy przybyli do Warszawy. Stało się to za sprawą biskupa kijowskiego Tomasza Ujejskiego lub podskarbiego wielkiego koronnego Bogusława Leszczyńskiego. Pierwotny szpital dla ośmiu osób ulokowa-

Miser res sacra, s. 55; I. Pietrkiewicz, *Sacra misericordia. Miejsce klasztorów bonifraterskich w diecezji wileńskiej*, [w:] *Klasztor w Kościele nowożytnym i średniowiecznym*, red. M. Derwich, A. Pobóg-Lenartowicz, Warszawa–Wrocław–Opole 2010, s. 455-456.

²¹ S. Rosiak, *Bonifratrzy*, s. 71-72.

²² Tamże, s. 72, 74-76, 79-82.

²³ S. Rosiak, *Bonifratrzy*, s. 84-85; H. Komaryńska, *Szpital Bonifratrów*, s. 56; J. Pietrkiewicz, *Miser res sacra*, s. 55.

²⁴ [F. M. Sobieszkański], *Łuck*, [w:] *Słownik geograficzny Królestwa Polskiego*, t. 5, Warszawa 1884, s. 789; S. Rosiak, *Bonifratrzy*, s. 17; H. Komaryńska, *Szpital Bonifratrów*, s. 59. Tamtejszy klasztor i szpital skasowano w 1843. Zob. A. Schletz, *Zakon*, s. 332. L. Królik pisze, że bonifratrzy prowadzili już od 1626 r. w Łucku szpital dla 8 ubogich – chorych oraz dom dla obłąkanych (L. Królik, *Organizacja diecezji łuckiej i brzeskiej od XVI do XVIII wieku*, Lublin 1983, s. 329-331). Zob. też: M. Dębowska, *Kościół i klasztor*, s. 85-86.

²⁵ M. Dębowska, *Łacińska parafia pod wezwaniem św. Jakuba Apostoła w Łucku (XV-XVIII w.)*, Lublin 2014, s. 33, 54-55.

²⁶ H. Komaryńska, *Szpital Bonifratrów*, s. 59-60; S. Rosiak, *Bonifratrzy*, s. 17; P.P. Gach, *Szpital bonifratrów*, s. 64.

²⁷ S. Rosiak, *Bonifratrzy*, s. 17; H. Komaryńska, *Fundacja i baza materialna klasztoru i szpitala bonifratrów w Nowogródku*, „Nasza Przeszłość” (2009), s. 279-291; S. Rosiak, *Bonifratrzy*, s. 17; I. Pietrkiewicz, *Sacra misericordia*, s. 458.

ny został na terenie jurydyki Leszno. Od r. 1667 (1673) dzięki fundacji Tobiasza i Jana Morsztynów przeniósł się do nowej siedziby na Krakowskie Przedmieście, jednak w czasach Augusta II i tę musiał opuścić, znajdując nowe miejsce na Parysowie. Tutaj w 1728 r. pobudowano nowy klasztor z kościołem i szpitalem, przeznaczonym początkowo na osiem łóżek, a po rozbudowie w 1760 r. na 34 łóżka²⁸. W sumie mógł on pomieścić nawet 36 chorych²⁹. Trafiali do niego, obok obłąkanych „na umyśle pomieszanych” mężczyzn, ubodzy, kalecy i chorzy³⁰. Warszawski klasztor i szpital dobrych braci, uważany w drugiej połowie za najlepszą instytucję charytatywną w mieście, przetrwał do połowy lat 60. XIX w.³¹

Kolejny konwent ze szpitalem pod wezwaniem św. Jana Bożego w Podegrodziu na Spiszu, utworzony w 1649 r., był dziełem Stanisława Lubomirskiego, wojewody ruskiego i krakowskiego, a także starosty spiskiego³². Od 1730 r. podegrodzki klasztor ze szpitalem na 8 łóżek przeszedł pod zarząd prowincji węgierskiej³³.

Wielkim promotorem zakonu bonifratrów był biskup sufragan chełmski Mikołaj Świrski, który założył trzy klasztory na Lubelszczyźnie. Pierwszą jego fundacją była placówka pod wezwaniem Bożego Ciała w Lublinie na Krakowskim Przedmieściu (przy Placu Litewskim). Jej początek miał miejsce w 1649 r., jednakże swoją charytatywną posługę bracia zaczęli wypełniać dopiero w 1652 r., po zakończeniu budowy kompleksu klasztorno-szpitalnego. Na tym miejscu konwent pozostawał do 1820 r., kiedy to przeniesiono go do skasowanego rok wcześniej klasztoru Reformatów, a w 1838 r. do klasztoru po Karmelitach Trzevizzkowych, gdzie przetrwał do 1864 r. Bracia utrzymywali w szpitalu 8 łóżek. Oprócz tego obejmowali pomocą lekarską także i ubogich leżących na ulicach i pod murami miejskimi. Ogółem w latach 1654-1654 w szpitalu bonifratrów w Lublinie leczonych było 1078 chorych. Tragicznie w dziejach domu lubelskiego zapisał się rok 1656, kiedy to Szwedzi wraz z wojskiem kozackim i moskiewskim

²⁸ H. Komaryńska, *Szpital Bonifratrów*, s. 62-64; A. Rothe, *Opis szpitala Świętego Jana Bożego w Warszawie*, [w:] *Rys historyczno-statystyczny szpitali w Królestwie Polskim*, t. I, Warszawa 1872, s. 3, 8; S. Rosiak, *Bonifratrzy*, s. 19; D. Mazek, *Życie codzienne w szpitalu bonifratrów w Warszawie w XVIII wieku*, [w:] *„Bracia czynicie dobro”. 400 lat Zakonu Bonifratrów w Polsce 1609-2009*, red. M. Surdacki, Kraków 2009, s. 23; B. Chlebowski, *Warszawa*, [w:] *Słownik geograficzny Królestwa Polskiego*, t. 13, Warszawa 1893, s. 75; A. Karpiński, *Pauperes. O mieszkańcach Warszawy XVI i XVII wieku*, Warszawa 1983, s. 274.

²⁹ M. Łobozek, *Szpital Świętego Jana Bożego w Warszawie (1650-1944)*, Kraków 2003, s. 113.

³⁰ A. Karpiński, *Pauperes*, s. 274; Z. Podgórska-Klawe, *Od hospicjum do współczesnego szpitala*, Warszawa 1981, s. 45.

³¹ S. Rosiak, *Bonifratrzy*, s. 19; D. Mazek, *Życie codzienne*, s. 232; D. Mazek, *Bonifraterskie*, s. 192.

³² H. Komaryńska, *Szpital Bonifratrów*, s. 64; S. Rosiak, *Bonifratrzy*, s. 18.

³³ A. Schletz, *Zakon*, s. 33.

zamordowali w szpitalu 11 osób – sześciu chorych i pięciu świeckich³⁴. U schyłku Rzeczypospolitej szpital przeżywał wyraźny kryzys; w 1793 r. nie mieszkał w nim ani jeden ubogi czy chory³⁵.

Następne dwa konwenty bonifraterskie biskup M. Świrski ufundował w Krasnymstawie (w 1649 r.)³⁶ i Zamościu, z których pierwszy, Św. Krzyża, w 1677 r. połączony został z zamojskim. Konwent zamojski, również pod tytułem Św. Krzyża, powstał w 1657 r. Zakonnicy, oprócz działalności we własnym szpitalu, nieśli pomoc innym szpitalom istniejącym w mieście. Szpital przeznaczony był wyłącznie dla mężczyzn i mógł przyjąć maksymalnie 30 chorych³⁷. Faktycznie jednak przebywało w nim mniej osób, np. w ciągu prawie dwóch lat, od 12 grudnia 1720 do 6 października 1722 r. w szpitalu leczono 25 chorych³⁸. Bonifratrzy prowadzili w klasztorze aptekę³⁹. W 1784 r. rząd austriacki skasował klasztor, pozostałe po nim budynki przekazał na szpital wojskowy, działający w latach 1784-1786, a potem został w nim zorganizowany szpital ordynacki (1786-1806). Szesnastu pensjonariuszy szpitala bonifratrów powierzono sprowadzonym ze Lwowa siostrom miłosierdzia, które początkowo ulokowano w klasztorze przejętym od franciszkanów, a następnie w klasztorze skasowanych klarysek⁴⁰.

Około 1649 r. biskup sufragan wileński Hieronim Sanguszko ufundował bonifratrom klasztor w Rakowie Mińskim, który działał niespełna pół wieku. Prawdopodobnie zniesiono go przed 1790 r.⁴¹

W drugiej połowie XVII w. placówki bonifraterskie nie rozwijały się już tak dynamicznie. Po potopie szwedzkim do końca stulecia pojawiły się tylko trzy domy braci miłosiernych. We Lwowie osadził ich w 1659 r. późniejszy król polski Jan Sobieski, fundując szpital na 8 łóżek wraz z klasztorem i kościołem

³⁴ H. Komaryńska, *Szpital Bonifratrów*, s. 65-66; H. Komaryńska, *Sposób*, s. 200-202; S. Rosiak, *Bonifratrzy*, s. 18; P.P. Gach, *Szpitale bonifratrów*, s. 64; Z. Góralski, *Szpitale na Lubelszczyźnie w okresie przedrozbiorowym*, Warszawa-Łódź 1982, s. 177.

³⁵ Z. Góralski, *Szpitale na Lubelszczyźnie*, s. 177.

³⁶ S. Rosiak, *Bonifratrzy*, s. 18; *Słownik geograficzny Królestwa Polskiego*, t. 4, Warszawa 1883, s. 642.

³⁷ W. Partyka, *Bonifratrzy w Zamościu, 1657-1784*, [w:] „Bracia czyńcie dobro”. 400 lat Zakonu Bonifratrów w Polsce 1609-2009, red. M. Surdacki, Kraków 2009, s. 225-226; W. Partyka, *Opieka społeczna w Ordynacji Zamojskiej w XVII-XVIII wieku*, Lublin 2008, s. 56; A. Kędziora, *Encyklopedia miasta Zamościa*, Chełm 2000, s. 45, 386.

³⁸ W. Partyka, *Bonifratrzy*, s. 227.

³⁹ A. Kędziora, *Encyklopedia*, s. 45; W. Partyka, *Bonifratrzy*, s. 227.

⁴⁰ W. Partyka, *Bonifratrzy*, s. 56, 83; A. Kędziora; *Dawna architektura i zabudowa Zamościa*, Zamość 1990, s. 37; A. Kędziora, *Encyklopedia*, s. 45, 386; J. Górak, *Miasta i miejscowości Zamojszczyzny*, Zamość 1990, s. 108; W. Chotkowski, *Historia polityczna dawnych klasztorów panieńskich w Galicji 1773-1848*, Kraków 1905, s. 367-368, 371.

⁴¹ H. Komaryńska, *Szpital Bonifratrów*, s. 67-68; I. Pietrkiewicz, *Sacra misericordia*, s. 458.

św. Wawrzyńca⁴². W szpitalu zakonnicy mieli opiekować się chorymi i kalekimi żołnierzami⁴³. Lwowski szpital przetrwał w zawiadywaniu bonifratrów do 1786, kiedy to na mocy rozporządzenia władz cesarskich skasowano zakon, a szpital zamieniono na wojskowy i poddano pod zarząd świecki⁴⁴.

Bonifratrzy posiadali też placówkę w Przemyślu, do którego sprowadził ich w 1665 r. pisarz ziemski Piotr Paweł Mniszech, fundując szpital na 12 łóżek oraz klasztor z kościołem św. Apostołów Piotra i Pawła⁴⁵. W 1774 r. w przemyskim klasztorze Bonifratrów mieszkało 4 zakonników, wśród nich jeden kapłan i 3 braci, przeciętnie zaś przebywało tam 10-14 chorych. W ciągu roku szpital przygotowany był na przyjęcie około 200 chorych⁴⁶. Tamtejszy konwent skasowano w 1783 r., jednakże w byłym klasztorze pozwolono nadal zamieszkiwać dwóm braciom sprawującym opiekę nad chorymi w szpitalu. Bracia ostatecznie opuścili Przemyśl w 1790 r.⁴⁷

Epizodyczna była działalność ostatniej placówki bonifratrów o korzeniach siedemnastowiecznych w Kamieńcu Podolskim, utworzonej w 1665 lub 1667 r. przez kasztelana kamienieckiego Gabriela Silnickiego. Świeżo wybudowany klasztor ze szpitalem przetrwał zaledwie kilka lat, już bowiem w 1672 r. armia turecka zniszczyła miasto i zabudowania zakonne, zmuszając bonifratrów do bezpowrotnego opuszczenia Kamieńca⁴⁸.

Pozostałe trzy fundacje braci miłosierdzia posiadały już rodowód osiemnastowieczny. Pierwsza z nich w Mińsku była dziełem stolnika mińskiego Antoniego Teodora Wańkowicza. Obok jednopiętrowego klasztoru istniał tam oddzielny dom przeznaczony na szpital, który mógł pomieścić jednorazowo 18 chorych.

⁴² H. Komaryńska, *Szpital Bonifratrów*, s. 68; J. Krętosz, *Organizacja archidiecezji lwowskiej obrządku łacińskiego od XV wieku do 1772 roku*, Lublin 1986, s. 268.

⁴³ W. Ziembicki, *Założenie Klasztoru i Szpitala Bonifratrów we Lwowie*, Lwów 1932, s. 1-4.

⁴⁴ S. Rosiak, *Bonifratrzy*, s. 19; H. Komaryńska, *Szpital Bonifratrów*, s. 69.

⁴⁵ Z. Budzyński, *Dzieje opieki społecznej w ziemi przemyskiej i sanockiej (XV-XVIII w.)*, Przemyśl-Kraków 1987, s. 59; S. Rosiak, *Bonifratrzy*, s. 19-20; H. Komaryńska, *Szpital Bonifratrów*, s. 69; J. Kłoczowski, *Zakony w diecezji przemyskiej obrządku łacińskiego w XIV-XVIII wieku*, „Nasza Przyszłość” 43 (1975), s. 46, 48; H. Borcz, *Zakony w diecezji przemyskiej obrządku łacińskiego i ich stan personalny w okresie kasat józefińskich przy końcu XVIII stulecia w świetle statystyk urzędowych*, „Archiwa, Biblioteki i Muzea kościelne” 82 (2004), s. 44; L. Hauser, *Monografia miasta Przemyśla*, Przemyśl 1883, s. 212-213.

⁴⁶ J. Kłoczowski, *Zakony w diecezji*, s. 53; H. Borcz, *Zakony w diecezji*, s. 34; Z. Budzyński, *Dzieje opieki*, s. 60.

⁴⁷ H. Komaryńska, *Szpital Bonifratrów*, s. 73; S. Rosiak, *Bonifratrzy*, s. 20; W. Chotkowski, *Historia polityczna*, s. 202, 316, 366; H. Borcz, *Zakony w diecezji*, s. 52-53; T. Klima, *Historia*, s. 20; [B. R.], *Przemyśl*, [w:] *Słownik geograficzny Królestwa Polskiego*, t. 37, Kraków 1996-1997, s. 492-496.

⁴⁸ H. Komaryńska, *Szpital Bonifratrów*, s. 73; S. Rosiak, *Bonifratrzy*, s. 21; J. Pietrzakiewicz, *Miser*, s. 70-71; A.J. Rolle, *Zameczki podolskie na Kresach Multańskich*, t. II: *Kamieniec nad Smotryczem*, Warszawa 1880, s. 123-125.

W 1824 r. do klasztoru bonifraterskiego włączono skasowany przez władze carskie szpital rochitów wraz z jego funduszami⁴⁹. W ten sposób szpital bonifratrów, obsługiwany przez 5 zakonników (kapłana i 4 braci), działał do 1836 r., kiedy to w wyniku sprzedaży klasztoru na licytacji placówkę mińską opuścili ostatni bracia⁵⁰.

W 1728 r. założono placówkę bonifratrów w Grodnie, gdzie sprowadził bonifratrów biskup wileński Karol Pancerzyński⁵¹. Zbudowana z drewna grodzieńska placówka klasztorno-szpitalna nie miała nawet własnego kościoła, a zakonnikom i chorym służyła jedynie kaplica. Nie utrzymywano też tutaj własnego kapelana, korzystając z pomocy „spraszanych” księży⁵². W 1795 r. w konwencie przebywało 3 braci, w szpitalu leczono 10 chorych, zatrudniano też trzech służących (dwie kobiety i mężczyznę). Z reguły jednak w klasztorze było 5 czy 6 braci, zawsze też można było tam spotkać aptekarza, chirurga, pielęgniarza czy dozorcę chorych oraz kwestarza⁵³. Teoretycznie ustalona liczba dziesięciu łóżek szpitalnych wahała się w zależności od sytuacji w mieście, jak i możliwości konwentu; niekiedy dochodziła nawet do dwudziestu. W 1804 dobrzy bracia utrzymywali około 20 chorych. U schyłku XVIII w. w ciągu roku przyjmowano do szpitala nawet do 120 chorych. Często pacjentami były osoby usuwane z ulic miasta i przysyłane do konwentu przez policję, w tym chorzy na umyśle⁵⁴. Ostateczna kasata konwentu grodzieńskiego nastąpiła w 1843 r.⁵⁵

Ostatnie 2 placówki braci św. Jana Bożego powstały już w dobie rozbiorowej. Pierwsza, będąca dziełem księcia Aleksandra Sapiehy, utworzona została w 1785 r. w Wysokiem Litewskim, za miastem, w miejscu zwanym Mariampolem. Był to szpital na czternaście łóżek, z małym kościółkiem – kaplicą, który zakończył swoją działalność w 1845 r. wraz z kasatą całego klasztoru⁵⁶.

⁴⁹ I.B. Chodźko, *Diecezja mińska około 1830 roku*, oprac. M. Radwan, t. II: *Struktury zakonne*, Lublin 1998, s. 127; H. Komaryńska, *Szpital Bonifratrów*, s. 74; S. Rosiak, *Bonifratrzy*, s. 20.

⁵⁰ I.B. Chodźko, *Diecezja*, s. 164-165; S. Rosiak, *Bonifratrzy*, s. 20; J. Kurczewski, *Biskupstwo*, s. 471.

⁵¹ P. Nitecki, *Biskupi Kościoła w Polsce. Słownik biograficzny*, Warszawa 1992, s. 159; I. Pietrkiewicz, „Dzieło miłosierdzia” – bonifratrzy w Grodnie, [w:] „Bracia czynicie dobro”. 400 lat Zakonu Bonifratrów w Polsce 1609-2009, red. M. Surdacki, Kraków 2009, s. 243; H. Komaryńska, *Szpital Bonifratrów*, s. 75; J. Kurczewski, *Biskupstwo*, 254; I. Pietrkiewicz, *Sacra misericordia*, s. 458.

⁵² I. Pietrkiewicz, „Dzieło miłosierdzia”, s. 244-246.

⁵³ H. Komaryńska, *Szpital Bonifratrów*, s. 76; I. Pietrkiewicz, „Dzieło miłosierdzia”, s. 248.

⁵⁴ I. Pietrkiewicz, „Dzieło miłosierdzia”, s. 248.

⁵⁵ I. Pietrkiewicz, „Dzieło miłosierdzia”, s. 249; S. Rosiak, *Bonifratrzy*, s. 20; H. Komaryńska, *Szpital Bonifratrów*, s. 77.

⁵⁶ H. Komaryńska, *Szpital Bonifratrów*, s. 77-78, 81; S. Rosiak, *Bonifratrzy*, s. 20; J. Kurczewski, *Biskupstwo*, s. 254; I. Pietrkiewicz, *Sacra misericordia*, s. 459.

Drugą założył w 1788 r. w Kaliszu biskup Michał Jerzy Poniatowski. Osadził tam bonifratrów wraz z ks. Ludwikiem Perzyną w pojezuickim gmachu szkolnym, powierzając im opiekę nad szpitalem Św. Ducha. Pobyt braci miłosierdzia w Kaliszu okazał się jedynie kilkuletnim epizodem, już bowiem w 1793 r. ich placówka przestała tam istnieć⁵⁷.

W sumie na terenie Rzeczypospolitej i Wielkiego Księstwa Litewskiego ufundowano w różnych okresach XVII i XVIII w. 20 konwentów bonifraterskich, wszędzie prowadzących szpitale⁵⁸. W czasach nowożytnych był to najbardziej szpitalny zakon charytatywny, tak jak w średniowieczu duchacy czy w trochę mniejszym stopniu krzyżacy gwiaździsci. Zdecydowana większość założonych szpitali przetrwała aż do rozbiorów Polski. Wyjątkiem był konwent krasnystawski, agregowany po niespełna dwudziestu latach od momentu fundacji do klasztoru zamojskiego, konwent w Rakowie Mińskim – zlikwidowany po niespełna półwieczu działalności, konwent w Kamieńcu Podolskim – unicestwiony przez Turków zaledwie kilka lat po erekcji. Znamienny jest dynamiczny rozwój zakonu i jego szpitali w pierwszym półwieczu XVII stulecia i nieco wolniejszy w drugiej jego połowie. Nie licząc konwentu grodzieńskiego i małej placówki w Wysokiem, powstałej już po pierwszym rozbiorze, można powiedzieć, że sieć szpitali bonifraterskich uformowała się w ciągu jednego wieku. Proces ten inaczej przebiegał w sąsiednich państwach. W Czechach większość konwentów braci miłosierdzia powstała w XVIII w., na Węgrzech zaś tylko jeden klasztor powstał w XVIII w., a pozostałe osiem w następnym stuleciu⁵⁹. Odwrotnie było w Rzeczypospolitej, kiedy to osiemnaste stulecie – czas kryzysu i upadku państwa – nie sprzyjało tworzeniu nowych placówek zakonnych.

Sieć szpitali bonifratrów objęła przede wszystkim tereny Polski południowo-centralnej oraz wschodniej, to jest Małopolskę z Lubelszczyzną, Mazowsze, Wielkie Księstwo Litewskie, Wołyń, Podole. Terytorialny zasięg działalności szpitalnej braci miłosierdzia był zupełnie inny niż średniowiecznych zakonów charytatywnych, skoncentrowanych na ziemiach południowo-zachodnich i północnych, na których to, z wyjątkiem Gdańska, zakonnicy św. Jana Bożego nie osiedlili się. Trzy placówki śląskie, powstałe w Cieszynie (1694), Wrocławiu (1710) i Prudniku (1766), były już w owym czasie poza granicami Rzeczypospolitej, a dodatkowo

⁵⁷ H. Gapski, *Bonifratrzy*, s. 60; J. Duchniewski, *Bonifratrzy*, kol. 800; M. Wrzeszcz, *Kalisz*, [w:] *Encyklopedia katolicka*, t. 8, Lublin 2000, kol. 400; *Słownik geograficzny Królestwa Polskiego*, t. 3, s. 685-693.

⁵⁸ Krótkie informacje o nich zawiera publikacja: *Wykaz chorych szpitala braci miłosierdzia*, s. 15-17.

⁵⁹ H. Gapski, *Bonifratrzy*, s. 53.

należały do niemieckiej prowincji bonifratrów⁶⁰. Można powiedzieć, że placówki polskich bonifratrów niejako rekompensowały i uzupełniały niedobory w sieci i stanie liczebnym szpitali zakonnych tam, gdzie wcześniej z różnych przyczyn zgromadzenia szpitalno-charytatywne nie występowały.

Większość konwentów bonifraterskich lokowano poza centrami miast, także poza ich murami, co stanowiło kontynuację średniowiecznej tradycji zakładania szpitali na obrzeżach ośrodków urbanizacyjnych⁶¹. Takie usytuowanie posiadały szpitale braci miłosiernych w największych aglomeracjach: Wilnie, Warszawie, Gdańsku, Lwowie, Lublinie. Wyjątkiem było centralne położenie pierwszego klasztoru polskiego w Krakowie, które wynikało jednakże z przypadku, a nie zamysłu zakonników⁶².

Od początku pojawienia się w Rzeczypospolitej bonifratrzy utworzyli autonomiczną prowincję polską, względnie polsko-litewską pod wezwaniem Zwiastowania Najświętszej Maryi Panny, której macierzystym konwentem i główną siedzibą stał się klasztor krakowski⁶³. Na czele prowincji stał prowincjał wybierany na kapitule generalnej w Rzymie⁶⁴. Aż do początków XVIII w. zakonnicy pracujący w polskich szpitalach bonifratrów byli w większości Włochami, później również Czechami, wyraźne zwiększenie elementu rodzimego w klasztorach nastąpiło dopiero w czasach poprzedzających rozbiory⁶⁵.

W dobie pierwszego rozbioru, około 1772/1773 r., polsko-litewska prowincja bonifratrów liczyła 14 placówek-szpitali ze 124 zakonnikami. Były to szpitale w: Warszawie, Lwowie, Krakowie, Zamościu, Przemyślu, Wilnie, Lublinie, Nowogródku, Łucku, Gdańsku, Mińsku, Łowiczu, Grodnie, Zebrzydowicach. W szpitalach tych przebywało stale 176-274 chorych. Do największych należał szpital w Warszawie, mogący przyjąć 40-52 chorych, obsługiwany przez 24 bo-

⁶⁰ H. Gapski, *Bonifratrzy*, s. 59-60; F. Popiołek, *Szpitaly cieszyńskie*, „Rocznik Towarzystwa Przyjaciół Nauk na Śląsku” 4 (1934), s. 151; W. Kaczorowski, *Konwent i szpital bonifratrów w Prudniku w latach 1766-1786 i ich kontakt ze środowiskiem lekarskim*, [w:] *Klasztor w mieście nowożytnym i średniowiecznym*, red. M. Derwich, A. Pobóg-Lenartowicz, Wrocław–Opole 2000, s. 276-286.

⁶¹ Z. Podgórska-Klawe, *Od hospicjum*, s. 92-93.

⁶² W. Komorowski, *Kościół Świętej Urszuli i szpital braci miłosiernych, bonifratellów*, [w:] *„Bracia czyńcie dobro”. 400 lat Zakonu Bonifratrów w Polsce 1609-2009*, red. M. Surdacki, Kraków 2009, s. 132-133.

⁶³ S. Rosiak, *Bonifratrzy*, s. 15 (według niego prowincja polska powstała w 1609 r.); H. Komaryńska, *Szpital Bonifratrów*, s. 48 (utworzenie prowincji datuje na 1633 r.); H. Gapski, *Bonifratrzy*, s. 55 (według niego utworzenie komisariatu generalnego bonifratrów polskich w Krakowie nastąpiło w 1642 r.).

⁶⁴ S. Rosiak, *Bonifratrzy*, s. 21-22; P.P. Gach, *Szpitalne bonifratrów*, s. 61-62.

⁶⁵ L. Wachholz, *Szpitalne krakowskie 1220-1920*, t. 2, Kraków 1924, s. 7.

nifratrów⁶⁶. Szczególny rozrost tego szpitala nastąpił kilka lat przed pierwszym rozbiorem Polski⁶⁷.

U podstaw likwidacji wielu klasztorów i szpitali bonifraterskich po utracie suwerenności przez Rzeczypospolitą tkwiła wroga, antykościelna i antyzakonna polityka zaborców, kasująca większość klasztorów i ograniczająca ich działalność charytatywną. Dekretem z 1783 r. cesarz Józef II nakazał znieść bonifratrów w Przemyślu, Zamościu i Zebrzydowicach, a na ich miejsce osadzić „Instytut Sióstr Miłosierdzia zasłużony około pielęgnowania chorych”. Niekiedy pretekst do rugowania dawali sami bracia, którzy jak w wypadku konwentu zamojskiego „nieochędństwo i pociąg do pijaństwa mają wspólny ze wszystkimi galicyjskimi zakonnikami”. Spośród dziewięciu zakonników placówki w Zamościu czterech Niemców wysłano do różnych krajów cesarstwa, pozostałych zaś (Słowaka i czterech Polaków) umieszczono w placówkach bonifraterskich we Lwowie i Przemyślu. W konwencie przemyskim, który w owym czasie liczył sześciu braci, zastąpili oni odesłanych na Morawy czterech Niemców, pochodzących z Czech i Śląska⁶⁸. Zwraca uwagę duża liczba cudzoziemców, szczególnie narodowości niemieckiej, w klasztorach w Zamościu i Przemyślu. Nie można stwierdzić, czy było to zjawisko typowe dla wszystkich klasztorów Bonifratrów na terenach przedrozbiorowej Rzeczypospolitej. Ostatecznie z placówek przeznaczonych do kasacji przez władze austriackie do końca XVIII w. nie dotrwały zamojska, przemyska, a także lwowska; uratować się udało tylko zebrzydowską, ale i ta w pierwszych latach następnego stulecia uległa na kilka lat kasacie. Pozostałe szpitale galicyjskie, w Krakowie, Zebrzydowicach i Cieszynie, weszły w skład prowincji austriacko-czeskiej⁶⁹. Na skutek podziału Rzeczypospolitej w okresie zaborów klasztor, które znalazły się w zaborze rosyjskim, utworzyły w 1796 r. wikariat prowincjonalny litewski, podniesiony w 1816 r. do rangi prowincji z tytułem Zwiastowania NMP. Funkcjonował on do 1843 r., tj. do likwidacji przez władze rosyjskie⁷⁰.

Prężny rozwój zakonów bonifratrów na ziemiach polskich wiązał się z ogromnym zapotrzebowaniem na ich posługę. W Rzeczypospolitej brakowało wykwalifikowanych lekarzy, a istniejące szpitale koncentrowały się głównie na zapewnieniu opieki socjalnej potrzebującym i dachu nad głową, ich funkcja lecznicza miała charakter marginalny. Zakon szpitalny bonifratrów zaproponował nieco inny

⁶⁶ P.P. Gach, *Szpitala bonifratrów*, s. 62; J. Kłoczowski, *Zakony męskie*, s. 588. Ten drugi podaje cyfry bardziej ogólne (129 zakonników, 200-250 chorych oraz 40-50 chorych i 20 zakonników w szpitalu warszawskim).

⁶⁷ J. Bartoszewicz, *Kościół warszawskie rzymsko-katolickie*, Warszawa 1855, s. 236.

⁶⁸ W. Chotkowski, *Historia polityczna*, s. 202, 366-367, 384-385.

⁶⁹ P.P. Gach, *Szpitala bonifratrów*, s. 64.

⁷⁰ H. Gapski, *Bonifratrzy*, s. 55; P.P. Gach, *Szpitala bonifratrów*, s. 66.

model szpitalnictwa, którego podstawowym zadaniem było leczenie chorych⁷¹. Placówki braci miłosierdzia na ziemiach polsko-litewskich miały charakter prawdziwych szpitali-lecznic, w których dominującą, praktycznie jedyną kategorię pensjonariuszy stanowili ludzie dotknięci różnymi chorobami. Choć uznawani są za twórców opieki nad umysłowo chorymi, to jednak ci ostatni przebywali tylko w niektórych szpitalach, na ogół stanowili nieliczną kategorię hospitalizowanych. O tych ludziach nie mówiło się jako o chorych, ale o wariatach, ogarniętych szaleństwem czy obłądem, często opętanych przez diabła, którzy wystawiani w szpitalach na widok, stawali się okazją do oglądania i budzili sensację. Pozbawiano ich człowieczeństwa, uważając, że mogą znosić najróżniejsze doczesne udręki: głód, ból czy zimno. Ich tajemniczy stan traktowano jako karę za grzechy przodków. Nie dostrzegano jeszcze wtedy w obłądzie choroby psychicznej, nie określono jego medycznego statusu. Nastąpiło to dopiero w końcu XVIII w. wraz z narodzinami psychiatrii, której wielkimi prekursorami byli pracujący w szpitalach generalnych lekarze Pinel (Paryż) i Tuck (Londyn)⁷². Bonifratrzy przyczynili się do podniesienia godności ludzkiej osobom dotkniętym upośledzeniem i chorobą umysłową i stworzenia humanitarnego systemu opieki nad nimi⁷³.

Osoby z zaburzeniami psychicznymi przyjmował szpital bonifratrów w Krakowie. Określano ich jako chorych na melancholię, szaleństwo lub obłąd. Na początku były to bardzo rzadkie przypadki. W 1672 r. w szpitalu przebywało dwóch chorych na szaleństwo, majster krawiecki oraz student⁷⁴. W 1695 w szpitalu odnotowano obecność jednego „szalonego”, rok później zaś trzech. Można tam było spotkać chorych psychicznie kapłanów⁷⁵. U jednego zdiagnozowano „manię”. Pod koniec XVIII w. odsetek osób z problemami umysłowymi w szpitalu wyraźnie się zwiększył. W ostatnich dwóch latach XVIII w. odnotowano aż dziesięciu pensjonariuszy cierpiących na manię, obłąd lub „pomieszenie w głowie”⁷⁶.

Także warszawski szpital bonifratrów przyjmował w XVIII w. „na umyśle chorych mężczyzn”, jednak w leczeniu chorych psychicznie wyspecjalizował się dopiero za czasów okupacji pruskiej⁷⁷. Przebywał w nim m.in., wraz z innym

⁷¹ H. Komaryńska, *Początki fundacji*, s. 118-119.

⁷² Por. M. Foucault, *Historia szaleństwa w dobie klasycyzmu*, Warszawa 1987, s. 21, 56, 110, 128; G. Mazek, *Życie codzienne*, s. 237-238; E. Skrodzki, *Wieczory piątkowe i inne gawędy*, Warszawa 1962, s. 276-277; S. Porębowicz, *Najstarsze szpitale psychiatryczne w Europie*, „Szpitalnictwo Polskie” 5 (1961), nr 1, s. 39.

⁷³ H. Komaryńska, *Szpital Bonifratrów*, s. 284.

⁷⁴ H. Komaryńska, *Szpital Bonifratrów*, s. 240-241; H. Komaryńska, *Sposób*, s. 208.

⁷⁵ L. Wachholz, *Szpitale krakowskie*, s. 8-10.

⁷⁶ H. Komaryńska, *Szpital Bonifratrów*, s. 246, 253, 257.

⁷⁷ Z. Podgórska-Klawe, *Od hospicjum*, s. 45; I. Pietrkiewicz, „*Dzieło miłosierdzia*”, s. 236; A. Rothe, *Opis szpitala*, s. 254.

„wariatem”, zamknięty pod strażą pułkownik Kazimierz Okniński, oskarżony o próbę porwania w 1791 r. króla Stanisława Augusta Poniatowskiego. W tym samym czasie umieściła tam swego syna Antoniego „rozum pomieszany mającego” Antonina Moszczeńska⁷⁸. Los chorych, mimo troski ze strony braci, nie był tam najlepszy. Zdarzało się bowiem, że jeszcze w początkach XIX stulecia w Święta Wielkanocne wpuszczano tam gawieź miejską jak na widowisko. Jako że bonifratrzy zajmowali się tylko chorymi płci męskiej, chore psychicznie kobiety odsyłano do Szpitala Dzieciątka Jezus, gdzie trzymano je w komórkach znajdujących się w opłakanym stanie⁷⁹.

Dopiero od początku XIX w., częściej niż poprzednio, przyjmowano chorych na umyśle (*fixaci*) i „wayratów” do szpitala grodzieńskiego⁸⁰. Obłąkanymi zajmowali się bonifratrzy w szpitalu łuckim⁸¹. Pacjentów cierpiących na choroby nerwowe przyjmował szpital wileński, o czym świadczy protokół wizytacji z 1716 r., opisujący murowaną komórkę dla niespokojnych. I tu jednak specjalizacja szpitala w opiece nad umysłowo chorymi wykrystalizowała się na szerszą skalę dopiero po utracie suwerenności przez Rzeczypospolitą⁸². Zapewne pomocy tym chorym udzielały także pozostałe szpitale prowadzone przez braci miłosierdzia na ziemiach polskich. Generalnie, przez cały XVII i XVIII w. chorzy umysłowo trafiali do szpitali bonifratrów sporadycznie, dopiero w czasach rozbiorów i czasach kryzysu zakonu ich placówki coraz bardziej zaczęły przybierać charakter lecznic psychiatrycznych⁸³.

Mimo że bonifratrzy przyjmowali do swych szpitali umysłowo chorych, to jednak aż do końca XVIII w. osób tych w żaden skuteczny sposób nie leczono, gdyż nie istniała wtedy jakakolwiek skuteczna terapia chorób psychicznych. W Polsce nowożytnej główną funkcją szpitali, w których przebywali chorzy psychicznie, było objęcie tychże pacjentów kontrolą. Przy ich przyjmowaniu i wydawaniu orzeczenia o zamknięciu musiał być obowiązkowo obecny lekarz, którego zadaniem było m.in. wykluczenie symulancstwa⁸⁴.

⁷⁸ G. Mazek, *Życie codzienne*, s. 237.

⁷⁹ Z. Podgórska-Klawe, *Od hospicjum*, s. 45; E. Skrodzki, *Wieczory*, s. 275-277.

⁸⁰ I. Pietrkiewicz, „*Dzieło miłosierdzia*”, s. 248.

⁸¹ Zob. I. Pietrkiewicz, „*Dzieło miłosierdzia*” (opis szpitala w Łucku); M. Dębowska, *Kościół i klasztor*, s. 92.

⁸² S. Rosiak, *Bonifratrzy*, s. 73-74. Niektórzy podają, że szpital wileński już wcześniej posiadał charakter psychiatryczny. R. Jachowicz, *Polskie szpitalnictwo psychiatryczne do II wojny światowej*, „*Szpitalnictwo Polskie*” 27 (1983), nr 3, s. 111; E. Tyszkiewicz, *Wiadomość historyczna o zgromadzeniach i fundacjach męskich i żeńskich rzymsko-katolickich klasztorów w Diecezji Wileńskiej*, „*Teka Wileńska*” 1957, nr 2, s. 254.

⁸³ H. Komaryńska, *Szpital Bonifratrów*, s. 283; E. Tyszkiewicz, *Wiadomość historyczna*, s. 254.

⁸⁴ Z. Podgórska-Klawe, *Od hospicjum*, s. 44-46.

Szpitaly bonifratrów jako lecznice ogólne przyjmowały pacjentów cierpiących na bardzo różne dolegliwości fizyczno-zdrowotne. Do głównych chorób, na które zapadali pacjenci przebywający w szpitalach krakowskim, wileńskim i łowickim, należały: suchoty, ospa, ból głowy, łamanie kości, rany, opuchlizna, puchliny (guzy), gorączka, febra, duszność, epilepsja, paraliż, dyzenteria, choroby płucne, umysłowe, weneryczne i inne zakaźne (np. choroba węgierska panująca w Krakowie w 1684 r.). Do szpitali trafiali zapowietrzeni. Zdarzały się też takie przypadłości, jak: choroby w nogach, dziury w nogach, „słabość”, uwiąd, zanik sił, „starość”. Na uwagę zasługują stwierdzone u pensjonariuszy urazy i rany odniesione w wypadkach, rozbojach, pojedynkach i wojnach, np. stłuczenia, złamania rąk i nóg, rany głowy, rany postrzałowe i kłute. W szpitalu krakowskim można było spotkać „chorych na wszystkie członki”, chorych na oczy oraz rannych górników z Wieliczki⁸⁵.

Podstawą terapii w szpitalach bonifratrów, tak jak i w szpitalach całej Europy, było stosowanie odpowiednich diet, podawanie środków przeczyszczających i wymiotnych, upuszczanie krwi przez nacinanie żyły lancetem lub przy użyciu pijawek. Jako specjaliści od ziołolecznictwa zakonnicy podawali też chorym leki pochodzenia roślinnego: soki, wyciągi, napary i tabletki ziołowe, rozmaite powidełka. Z leków do użytku miejscowego zewnętrznego aplikowali maści, plastry, kataplazmy, balsamy, wykorzystując przy tym sztukę masażu w celu zapobiegania odleżynom. Wśród środków i metod leczniczych popularne też było stawianie baniek, stosowanie leków napotnych, lewatywy, czopków, a nawet kąpiele⁸⁶. Najczęstszym sposobem rozpoznawania chorób przez lekarzy i medyków była obserwacja moczu⁸⁷.

Chorzy przebywali w szpitalach bonifraterskich rotacyjnie, to znaczy po wyleczeniu z konkretnej dolegliwości czy choroby opuszczali szpital, zwalnając miejsce następnym pensjonariuszom. Czas pobytu chorego w szpitalu krakowskim w XVII-XVIII w. zmieniał się w czasie i dochodził średnio do około miesiąca. Średnia wieku pensjonariuszy leczonych w tym szpitalu w XVII i XVIII w. oscylowała wokół lub niewiele powyżej 30 lat. Leczono tam zarówno dzieci, młodzieńców, dorosłych, jak i starców, jednak najczęściej było chorych w przedziale od 20 do 30 lat. Zawsze też blisko 10% pensjonariuszy szpitalnych stanowili niepełnoletni od kilku do kilkunastu lat, w większości sieroty⁸⁸.

⁸⁵ H. Komaryńska, *Szpital Bonifratrów*, s. 278-281; H. Komaryńska, *Sposób*, s. 205-209; zob. też: S. Rosiak, *Bonifratrzy*, s. 73-74; P. Staniszewski, *Szpitalnictwo*, s. 155; P. Staniszewski, *Z dziejów*, s. 222.

⁸⁶ H. Komaryńska, *Szpital Bonifratrów*, s. 278-281; H. Komaryńska, *Bonifratrzy*, s. 85; zob. też: P. Staniszewski, *Z dziejów*, s. 223-224; B. Urbanek, *Idea opieki nad chorymi na ziemiach polskich w latach 1809-1914*, Wrocław 2001, s. 30.

⁸⁷ P. Staniszewski, *Z dziejów*, s. 224.

⁸⁸ H. Komaryńska, *Szpital Bonifratrów*, s. 242, 248, 255, 259-260.

W krakowskim szpitalu bonifratrów w latach 1657-1676 rocznie umierało 20% chorych. Odsetek śmiertelności był tam identyczny jak w bratnim szpitalu francuskim w Cadillac. Z czasem współczynnik ten u bonifratrów w Krakowie zmniejszał się: w latach 1692-1715 wynosił 18%, 1775-1796 – 12%. Najczęściej powtarzającą się przyczyną zgonów były: gorączka, dyzenteria, puchliny, suchoty, gangrena, rany – zazwyczaj postrzałowe i klute (głowy, rąk i nóg), suchoty, „starość” i „słabość”. Większość przypadłości stanowiły choroby wtedy nieuleczalne. Wskaźniki umieralności podwyższały wcale nie tak rzadkie przypadki podrzucania do szpitala bonifratrów agonalnie chorych, co nadawało placówce sławę „umieralni”⁸⁹. Podobny współczynnik śmiertelności pensjonariuszy, zawierający się w przedziale od kilkunastu do dwudziestu procent w skali roku, notowano na przestrzeni XVIII stulecia w szpitalu bonifratrów w Wilnie⁹⁰.

Szpitaly bonifratrów na ziemiach polskich w XVII i XVIII w. przeznaczone były w głównej mierze dla chorych i potrzebujących mężczyzn, podczas gdy szpital prowadzony przez założyciela przyjmował zarówno chorych płci męskiej, jak i żeńskiej. Wyłącznie mężczyznami opiekowały się szpitale w Krakowie i Zamościu⁹¹. Nie we wszystkich jednak placówkach bonifraterskich czyniono takie ograniczenia. W Grodnie zasadniczo do szpitala przyjmowano mężczyzn, a tylko wyjątkowo pojawiały się w nim kobiety⁹². Z kolei w szpitalu łowickim chorzy przebywali w 1693 r. w trzech izbach przeznaczonych dla kobiet i mężczyzn, co świadczy, że te pierwsze miały prawo do hospitalizacji⁹³. Poprzez zamykanie lub ograniczanie kobietom wstępu do szpitali prawdopodobnie bracia kierowali się przesłankami moralnymi i chcieli zapewnić separację ze względu na płć albo też uznali, że zakonnikom nie przystoi opiekować się chorymi kobietami⁹⁴.

W prowincji polsko-litewskiej bonifratrzy posiadali kilka szpitali zaprojektowanych na dwanaście łóżek lub na dwunastu chorych, np. w Krakowie, Zembrzydowicach, Łowiczu, Łucku, Gdańsku, Przemyślu. Liczba ta nie mogła być przypadkowa, musiała mieć jakąś symbolikę, tym bardziej że szpitale dwunasto-łożkowe spotykało się również w innych prowincjach, np. szpitalu św. Małgorzaty w Cadillac we Francji prowadzonym przez bonifratrów. Limity określające liczbę miejsc i łóżek szpitalnych – ustalone w momencie fundacji i budowy szpitala – traktowano elastycznie w zależności od potrzeb. W szpitalu krakowskim liczba

⁸⁹ H. Komaryńska, *Szpital Bonifratrów*, s. 241, 243, 248, 253; S. Porębowicz, *Szpital psychiatryczny w Cadillac 250 lat tradycji opieki psychiatrycznej*, „Szpitalnictwo Polskie” 8 (1964), nr 2, s. 81.

⁹⁰ S. Rosiak, *Bonifratrzy*, s. 74-76.

⁹¹ H. Komaryńska, *Szpital Bonifratrów*, s. 159, 229; W. Partyka, *Bonifratrzy*, s. 226.

⁹² I. Pietrzekiewicz, „*Dzieło miłosierdzia*”, s. 248.

⁹³ P. Staniszewski, *Szpitalnictwo*, s. 154.

⁹⁴ H. Komaryńska, *Szpital Bonifratrów*, s. 229, 169.

łóżek wzrastała niekiedy do siedemnastu, a nawet więcej. Podczas dużego napływu chorych dostawiano po prostu dodatkowe łóżka w sali infirmary, a w miesiącach wiosenno-letnich w przedsionku szpitala⁹⁵.

Szpitale-lecznice bonifraterskie skalą oferowanej pomocy nie odbiegały od innych szpitali istniejących w tym czasie w Rzeczypospolitej, z wyjątkiem małych przytułków parafialnych. Liczbą pensjonariuszy, która nie przekraczała zazwyczaj kilkunastu osób, przypominały większe i średnie szpitale prepozyturalne, pełniące funkcję klasycznego przytułku. Tylko nieliczne w tym czasie szpitale duchaków, a w zasadzie szpital krakowski i niektóre prepozytury, np. Św. Ducha w Lublinie, utrzymywały jednorazowo więcej pensjonariuszy niż szpitale braci miłosierdzia⁹⁶. Te drugie były jednak organizacyjnie i strukturalnie bardziej rozbudowane, gdyż składały się przynajmniej z trójczłonowego kompleksu budynków: kościoła, klasztoru i istniejącego w nim szpitala, a dodatkowo posiadały też apteki, biblioteki⁹⁷. Wśród szpitali bonifratrów w dobie pierwszego rozbioru Polski można było spotkać szpitale duże – utrzymujące od kilkunastu do ponad dwudziestu chorych (Warszawa, Gdańsk, Kraków, Wilno, Zamość Lublin), średnie – leczące od ośmiu do kilkunastu osób (Przemyśl, Lwów, Łowicz, Łuck, Zebrzydowice, Mińsk, Nowogródek), i małe z kilkoma pacjentami. W szpitalach tych liczba utrzymywanych pensjonariuszy szła w parze z liczbą przebywających w nich braci zakonnych⁹⁸.

Bonifratrzy, proponując nowy model szpitala, w którym leczenie chorych zajęło miejsce pierwszoplanowe, stworzyli jednocześnie wzorce dokumentacji medycznej, stali się prekursorami prowadzenia ewidencji i rejestrów chorych oraz historii choroby. Najstarsza ewidencja chorych datowana na 1628 r. została spisana w szpitalu zebrzydowskim. Całą serię takich ksiąg wytworzył też szpital krakowski, wileński, lubelski, a zapewne także inne szpitale prowadzone przez bonifratrów w państwie polsko-litewskim. Dowiadujemy się z nich np., że we wszystkich rejestrach zgony oznaczano podobnie – albo krzyżykiem, albo też rysunkiem trupiej czaszki z krzyżykiem, u dołu ze skrzyżowanymi kośćmi i napisem *mortus* lub *obit*⁹⁹.

⁹⁵ Tamże, s. 159.

⁹⁶ K. Antosiewicz, *Zakon Ducha Świętego w Polsce średniowiecznej*, „Nasza Przeszłość” 23 (1966), s. 193; D. Prucnal, *Szpital przy kościele p.u. Ducha Świętego w Lublinie w latach 1419-1655*, Lublin 2003, s. 132-138.

⁹⁷ Zob. np. szpital krakowski: H. Komaryńska, *Szpital Bonifratrów*, s. 131-175; W. Komorowski, *Kościół*, s. 117-149; B. Krasnowolski, *Ż dziejów kształtowania zespołu trynitarzy i szpitala bonifratrów na krakowskim Kazimierzu*, [w:] „Bracia czynicie dobro”. 400 lat Zakonu Bonifratrów w Polsce 1609-2009, red. M. Surdacki, Kraków 2009, s. 154-178.

⁹⁸ P.P. Gach, *Szpital bonifratrów*, s. 62. Ułożono według liczby leczonych osób.

⁹⁹ H. Komaryńska, *Sposób*, s. 198-202; H. Komaryńska, *Szpital Bonifratrów*, s. 223-227, 278; H. Komaryńska, *Bonifratrzy*, s. 85; S. Rosiak, *Bonifratrzy*, s. 2, 73.

Bonifratrzy opiekowali się chorymi niezależnie od pochodzenia, narodowości czy wyznania. Niekatolików przyjmowano do warszawskiego szpitala braci miłosierdzia¹⁰⁰. Innowierców nie brakowało w szpitalu grodzieńskim, a także wileńskim, leczącym rzemieślników z krajów niemieckich oraz rannych wojaków¹⁰¹. Pensjonariuszy innych wyznań można było też spotkać u bonifratrów w Łowiczu, gdzie w trakcie powstania kościuszkowskiego pomoc znajdowali chorzy i ranni żołnierze walczący z powstańcami¹⁰². W 1657 r. w Krakowie bracia miłosierdzia leczyli około dwudziestu szwedzkich żołnierzy, mimo że byli oni najeźdźcami i luteranami¹⁰³. Właśnie w szpitalu krakowskim bonifratrzy dawali przykład wielkiej tolerancji religijno-wyznaniowej i etnicznej. W trzeciej ćwierci XVII w. w ich szpitalu leczyli się żołnierze – legioniści polscy, szwedzcy oraz moskiewscy. Na przełomie XVII i XVIII w. wśród tamtejszych pensjonariuszy odnotowano prawosławnych, chorego „wiary tureckiej”, protestantów i żydów. Wśród 3684 chorych przyjętych do szpitala krakowskiego w latach 1775-1776 92% było wyznania rzymskokatolickiego. Zdecydowaną większość pozostałych stanowili protestanci oraz nieliczni prawosławni i grekokatolicy. W spisie pensjonariuszy lecznicy krakowskiej z 1786 r. figurował nawet pochodzący z Afryki Murzyn¹⁰⁴. Około 60% pensjonariuszy leczących się w szpitalu krakowskim w XVII i XVIII w. pochodziło z rejonu Małopolski. Zawsze kilka procent hospitalizowanych stanowili obcokrajowcy: Niemcy, Austriacy, Czesi, Węgrzy czy Szwedzi, ci ostatni szczególnie liczni w okresie wojny północnej¹⁰⁵.

Zgodnie z charyzmatem zakonu i dążeniami św. Jana Bożego bracia mieli otaczać opieką i leczyć osoby najuboższe. Taką też postawę praktykowali w szpitalach na ziemiach polskich. W szpitalu krakowskim pensjonariuszami były przede wszystkim osoby wywodzące się z plebsu i nizin społecznych. Leczono też dzieci i młodzież, w szczególności studentów szkół krakowskich, chorych wykupywanych z niewoli tureckiej, więźniów kierowanych z zamkowego więzienia czy duchownych, których nie umieszczano w sali chorych, lecz w odrębnych celach. Czasami na salę szpitalną jako pacjenci trafiali sami zakonnicy. Nieliczną grupę stanowili rezydenci, którymi opiekowano się w konwencie ze względu na podeszły wiek w zamian za drobne opłaty¹⁰⁶. Również w szpitalu wileńskim wśród hospitali-

¹⁰⁰ D. Mazek, *Życie codzienne*, s. 235.

¹⁰¹ I. Pietrzakiewicz, „*Dzieło miłosierdzia*”, s. 248; S. Rosiak, *Bonifratrzy*, s. 77-78.

¹⁰² P. Staniszewski, *Z dziejów*, s. 222.

¹⁰³ H. Komaryńska, *Szpital Bonifratrów*, s. 244.

¹⁰⁴ Tamże, s. 231, 239, 262-263.

¹⁰⁵ H. Komaryńska, *Szpital Bonifratrów*, s. 235-236; H. Komaryńska, *Bonifratrzy – świadkowie miłosierdzia*, „*Roczniki Pedagogiczne*” 38 (2010), z. 2, s. 82.

¹⁰⁶ H. Komaryńska, *Sposób*, s. 205; H. Komaryńska, *Szpital Bonifratrów*, s. 229-234, 242, 252; H. Komaryńska, *Bonifratrzy*, s. 80-82.

zowanych przeważali ludzie niższych stanów społecznych: wyrobnicy, biedniejsi mieszczanie i rzemieślnicy, studenci, uboga szlachta, a także sami zakonnicy. Spory odsetek wśród chorych stanowili zamożniejsi Niemieccy innowiercy, a w czasie wojen żołnierze¹⁰⁷.

Choć szpitale bonifraterskie były z reguły lecznicami, to jednak przynajmniej niektóre ich placówki pełniły rolę przytułku, przyjmując, jak np. konwent krakowski, tzw. rezydentów. Zabierali pod swój dach również podrzuconych pod szpital, ubogich, konających staruszków, którzy w dzień lub kilka dni później kończyli swoje życie¹⁰⁸. Podobnie było w szpitalu warszawskim, w którym bracia pomagali także ludziom ubogim i kalekim¹⁰⁹. Bonifratrzy wspierali również (jak np. w Zamościu) inne szpitale, udzielając konsultacji i lecząc ich pensjonariuszy. Nieśli też pomoc zwykłym mieszkańcom miasta i okolic poradą medyczną, lekami ze swoich aptek¹¹⁰.

Szpital, stanowiący najważniejszą część każdego konwentu bonifraterskiego, nazywany infirmerią, z reguły połączony był – tak jak w Krakowie – przejściem drzwiowym z przylegającym do niego kościołem zakonnym. W szpitalu krakowskim, urządzonym według wzorów ustalonych już w średniowieczu, po obu stronach infirmerii przy ścianach stały łóżka otoczone firankami. Nieodłącznym elementem wnętrza był ołtarz ustawiony w końcu sali, przy którym odprawiano msze święte dla chorych i modlitwy¹¹¹.

Bonifratrzy od początku zajmowali się ziołolecznictwem. Duża wiedza pozwalała im na samodzielną produkcję medykamentów z naturalnych surowców roślinnych, zwierzęcych i mineralnych, które zasilaly wyposażenie aptek szpitalnych. Apteki bonifratrów obsługiwały nie tylko chorych pozostających w szpitalu, lecz również tych, którzy nie byli hospitalizowani, np. w Warszawie¹¹². W Zamościu leki z apteki zakonnej służyły pensjonariuszom szpitalnym i całej społeczności miejskiej¹¹³. Podobnie krakowska apteka bonifratrów wydawała leki przy furcie klasztornej biednym ludziom¹¹⁴.

Lecznicy charakter szpitali bonifratrów wymagał zatrudnienia wykwalifikowanej kadry. Wśród niej najważniejszą rolę odgrywał lekarz, który według konstytucji miał dwa razy dziennie wraz z cyrulikiem odwiedzać chorych. Prawdziwi

¹⁰⁷ S. Rosiak, *Bonifratrzy*, s. 77-82.

¹⁰⁸ H. Komaryńska, *Szpital Bonifratrów*, s. 230, 241.

¹⁰⁹ A. Karpiński, *Pauperes*, s. 274.

¹¹⁰ W. Partyka, *Bonifratrzy*, s. 326-329.

¹¹¹ W. Komorowski, *Kościół*, s. 141; H. Komaryńska, *Szpital Bonifratrów*, s. 158-160; H. Komaryńska, *Bonifratrzy*, s. 84.

¹¹² D. Mazek, *Życie codzienne*, s. 236.

¹¹³ W. Partyka, *Bonifratrzy*, s. 227.

¹¹⁴ H. Komaryńska, *Szpital Bonifratrów*, s. 153.

medycy z rzadka jednak stale przebywali w szpitalach braci miłosierdzia. Nawet w szpitalu krakowskim obecność lekarza w XVII i XVIII w. miała charakter doraźny. Korzystano w nim najczęściej z usług świeckich lekarzy dochodzących, wśród których trafiali się wykładowcy i profesorowie Akademii Krakowskiej¹¹⁵. Przez kilka lat stałego lekarza pozbawiony był szpital bonifratrów w Łowiczu. Początkowo zatrudniano balwierzy lub felczerów, w 1631 wynajęto chirurga, a dopiero około połowy XVII w. pojawił się tam lekarz bonifrater¹¹⁶. Z wynajmowanych lekarzy, felczerów i cyrulików miejskich korzystali bonifratrzy w Grodnie i Warszawie. W szpitalu warszawskim w 1724 r. bracia wynajmowali lekarza ewangelika¹¹⁷.

Wobec braku prawdziwych medyków czy niemożności ich zatrudnienia to właśnie cyrulicy (chirurdzy), stanowiący liczniejszą, tańszą i mniej wykształconą grupę zawodową niż lekarze, stanowili stały personel w szpitalach bonifraterskich¹¹⁸. W szpitalu krakowskim, gdy wzrastała liczba chorych, zatrudniano nawet trzech cyrulików¹¹⁹. Do obowiązków cyrulika należało odwiedzanie i opatrywanie chorych, podawanie leków, puszczenie krwi, leczenie ran, małych puchlin oraz golenie co jakiś czas chorych. Specjalizowali się oni też w nastawianiu złamań i zwichnięć, często leczyli choroby wewnętrzne¹²⁰. Od cyrulików nieumiejących często pisać wymagano nie wiedzy, lecz umiejętności praktycznych. W kształceniu lekarzy, zwanych często fizykami, oraz chirurgów zachowała się istotna różnica. Medycy zdobywali wiedzę na poziomie akademickim w wielu europejskich uniwersytetach, natomiast kształcenie zawodowe chirurgów i cyrulików odbywało się w cechach cyrulicznych¹²¹.

Swego rodzaju degradacja chirurgii jako dyscypliny lekarskiej była m.in. konsekwencją stanowiska Kościoła, który niechętny był angażowaniu się medyków duchownych w leczenie doraźne i zewnętrzne. Pozwalając swoim lekarzom

¹¹⁵ Tamże, s. 295-304.

¹¹⁶ P. Staniszewski, *Z dziejów*, s. 222; P. Staniszewski, *Szpitalnictwo*, s. 266.

¹¹⁷ I. Pietrkiewicz, „*Dzieło miłosierdzia*”, s. 245, 249; D. Mazek, *Życie codzienne*, s. 233; D. Mazek, *Bonifraterskie zasady opieki nad ubogimi i chorymi psychicznie*, [w:] *Caritas. Miłosierdzie i opieka społeczna w ideologii, normach postępowania i praktyce społeczności wyznaniowych w Rzeczypospolitej XV-XVIII wieku*, red. U. Augustyniak, A. Karpiński, Warszawa 1999, s. 190.

¹¹⁸ Chirurga zatrudnił np. szpital w Zebrzydowicach. H. Komaryńska, *Szpital Bonifratrów*, s. 50, 308-309.

¹¹⁹ Tamże, s. 309.

¹²⁰ H. Komaryńska, *Sposób*, s. 197-198; H. Komaryńska, *Szpital Bonifratrów*, s. 275, 308-309; H. Gaertner, *Ordynatorzy*, s. 23; Z. Gajda, *Rys historii nauczania medycyny w Krakowie*, [w:] *Dzieje nauczania medycyny na ziemiach polskich*, Kraków 2001, s. 69.

¹²¹ H.A. Matusiewicz, *Brat Ludwik Perzyna (1742-1800) – bonifrater, lekarz, popularyzator wiedzy medycznej*, [w:] „*Bracia czynić dobro*”. 400 lat Zakonu Bonifratrów w Polsce 1609-2009, red. M. Surdacki, Kraków 2009, s. 283-284; zob. też: P. Staniszewski, *Szpitalnictwo*, s. 265-266; B. Seyda, *Dzieje medycyny w zarysie*, Warszawa 1973, s. 95.

z głębiać wiedzę medyczną, zabraniał im jednocześnie wykonywania „krwawych” i nieczystych zabiegów operacyjnych, odbierania porodów¹²².

Z biegiem czasu w gronie bonifratrów pojawiało się coraz więcej własnych lekarzy, niekiedy wybitnych, którzy służyli chorym. Najbardziej znanym medykiem spoza zakonu był lekarz nadworny Jana III Sobieskiego, doktor medycyny i filozofii Ludwik Walerian Alembek, którego w 1695 r. król mianował lekarzem lwowskiego szpitala bonifratrów¹²³. Spośród znanych i najwcześniej działających lekarzy zakonnych wymienić należy brata Krzysztofa Nyklaszeskiego (1591-1641)¹²⁴ oraz znawcę anatomii chirurga Kazimierza Modesta Genoino z Neapolu, nadwornego lekarza króla Jana Kazimierza¹²⁵. Pod koniec XVII w. w łowickim szpitalu braci miłosierdzia pracował zasłużony na polu medycyny ojciec Augustyn Lochman¹²⁶. W drugiej połowie XVIII stulecia w szpitalach we Lwowie, Zamościu, a następnie w Warszawie przebywał i pracował jako lekarz prowincjał i wikary generalny na całą Polskę zgromadzenia bonifratrów Paschal Stirzelheimer, który w 1765 r. uzyskał na Akademii Zamojskiej doktorat z medycyny¹²⁷. W tym samym czasie w Wysokim Litewskim i w Wilnie praktykę lekarsko-chirurgiczną rozwijał brat Franciszek Tomasz Łebczyński¹²⁸. Bezwzględnie największą sławę spośród osób uprawiających sztukę lekarską, wywodzących się ze środowiska polskich bonifratrów, zdobył Ludwik Perzyna (1742-1800), pracujący jako lekarz w szpitalach zakonnych – najpierw w Kaliszu, później w Łowiczu, w którym od 1794 r. pełnił funkcje przeora tamtejszego konwentu. Zajmował się również leczeniem chorych wenerycznie. W swych opracowaniach poruszał problemy okulistyki, stomatologii, laryngologii, a także chorób wewnętrznych, neurologicznych, psychicznych. Jego dokonania – zarówno praktyczne, jak i teoretyczne w postaci licznych dzieł z anatomii, fizjologii, chirurgii, higieny i pierwszego podręcznika położnictwa – stawiają go w rzędzie najwybitniejszych postaci nowożytnej medycyny polskiej oraz nowoczesnie i gruntownie wykształconych lekarzy na europejskim poziomie. Będąc praktykiem, propagatorem i popularyzatorem nowych metod terapeutycz-

¹²² B. Seyda, *Dzieje medycyny w zarysie*, s. 95; P. Staniszewski, *Szpitalnictwo*, s. 265.

¹²³ J. Krętosz, *Organizacja*, s. 268; W. Ziembicki, *Założenie*, s. 12; J. Plis, *Z dziejów kościelnej działalności charytatywnej w Polsce przedrozbiorowej*, [w:] *Dzieła miłosierdzia chrześcijańskiego w Polsce i archidiecezji lubelskiej*, red. A. Mieczkowski, Lublin 1977, s. 67; H. Komaryńska, *Szpital Bonifratrów*, s. 69, 285.

¹²⁴ S. Rosiak, *Bonifratrzy*, s. 2.

¹²⁵ H. Komaryńska, *Szpital Bonifratrów*, s. 304; P. Staniszewski, *Z dziejów*, s. 223.

¹²⁶ P. Staniszewski, *Z dziejów*, s. 223.

¹²⁷ W. Partyka, *Bonifratrzy*, s. 228; A. Schletz, *Ludwik Perzyna lekarz, nauczyciel i wychowawca ludu 1742-1812*, „Nasza Przeszłość” 13 (1961), s. 110-111, 97-145; H. Komaryńska, *Szpital Bonifratrów*, s. 305; J. Strojnowski, *Stan zdrowotny i lecznictwo Lubelszczyzny do czasów rozbiorów*, [w:] *Dzieje Lubelszczyzny*, t. 6, Warszawa 1989, s. 251-252.

¹²⁸ A. Schletz, *Ludwik Perzyna*, s. 112.

nych, promował jednocześnie etykę lekarską i upowszechniał swymi rozprawami najnowsze osiągnięcia medycyny¹²⁹.

Najbardziej odpowiedzialną funkcję w zakonie bonifratrów pełnił brat infirmier, będący jednocześnie zarządcą szpitala. Jego podstawowym obowiązkiem była całodobowa opieka nad chorymi od momentu przyjęcia aż do opuszczenia szpitala lub śmierci. Dbał on o odpowiednie wyżywienie chorych, podawał leki, pilnował dyscypliny, prowadził również księgi szpitalne i ewidencję chorych, sprawował kontrolę nad pozostałym personelem, towarzyszył lekarzowi w czasie przyjmowania pacjentów do szpitala¹³⁰. Równie ważną pozycję w szpitalach bonifratrów zajmował aptekarz, którym według konstytucji zakonnych miał być jeden z braci¹³¹.

Personel lekarski w szpitalach wspomagali sami bracia. Mając we własnym gronie osoby z bliżej nieokreśloną wiedzą medyczną, pracowali jako tzw. dozorczy chorych, aptekarze, chirurdzy¹³². Bonifratrzy wymagali od swoich zakonników leczniczo-medycznych kwalifikacji, przygotowania do pracy z chorymi i ogólnej orientacji w praktyce lekarskiej. Jedna z ich ordynacji z 3 marca 1724 r. zawiera następujący zapis „Aby bracia nasi umieli krwie puszczenie, plastry przykładanie etc., jako jest w konstytucjach”¹³³. Do szpitala przyjmowano też często nowicjuszy, mających już pewną praktykę w pracy szpitalnej, których obowiązkiem była „służba ubogim chorym”. Podczas nowicjatu mieli oni szansę podwyższyć swoje kwalifikacje poprzez posługiwanie chorym¹³⁴.

Nad sferą życia duchowego w szpitalach bonifratrów czuwał ksiądz – kapelan szpitalny, z reguły członek tego zakonu. W odprawianiu obrzędów religijnych wspomagał go hebdomariusz (Łowicz) lub też brat infirmierz (Kraków)¹³⁵. Wewnątrzszpitalne ołtarze czy kaplice sprawiały, że ciężko chorzy, niemogący się poruszać, nie musieli opuszczać swoich łóżek, by uczestniczyć we mszach,

¹²⁹ H.A. Matusiewicz, *Brat Ludwik Perzyna*, s. 281-297; L. Chaskiewicz, *Ludwik Perzyna i jego zasługi dla medycyny polskiej*, Poznań 1939; A. Schletz, *Ludwik Perzyna*, s. 97-144; H. Komaryńska, *Szpital Bonifratrów*, s. 306-308; P. Staniszewski, *Z dziejów*, s. 223; P. Staniszewski, *Szpitalnictwo*, s. 266-267.

¹³⁰ D. Mazek, *Życie codzienne*, s. 233, 236; D. Mazek, *Bonifraterskie*, s. 189-190; H. Komaryńska, *Szpital Bonifratrów*, s. 296; S. Rosiak, *Bonifratrzy*, s. 72.

¹³¹ H. Komaryńska, *Szpital Bonifratrów*, s. 313; D. Mazek, *Bonifraterskie*, s. 190.

¹³² I. Pietrzekiewicz, „*Dzieło miłosierdzia*”, s. 248.

¹³³ D. Mazek, *Życie codzienne*, s. 233; D. Mazek, *Bonifraterskie*, s. 189; zob. M. Łobozek, *Archiwum i Biblioteka Bonifratrów w Cieszynie*, Warszawa 1995, s. 206.

¹³⁴ D. Mazek, *Życie codzienne*, s. 233; H. Komaryńska, *Szpital Bonifratrów*, s. 285, 312; D. Mazek, *Bonifraterskie*, s. 189.

¹³⁵ D. Mazek, *Bonifraterskie*, s. 191-192; D. Mazek, *Życie codzienne*, s. 236; H. Komaryńska, *Szpital Bonifratrów*, s. 288.

nabożeństwach czy innych praktykach religijnych¹³⁶. Poszczególnymi szpitalami bonifratrów zarządzał przeor klasztoru, podlegający jurysdykcji prowincjała zakonu. Oprócz administrowania majątkiem klasztornym zobowiązany był do częstego odwiedzania chorych i troski o właściwą opiekę nad nimi, nadzorował pracę infirmierza i współpraci¹³⁷.

*

Bonifratrzy, posiadając fachowe siły lekarskie, pielęgniarskie i farmaceutyczne, stanowili – jak na owe czasy – wyspecjalizowany zakon w szpitalnictwie i opiece społecznej nad chorymi, o których dbali we własnych szpitalach, ale też leczyli po domach. Prowadzili apteki i słynęli z ziołolecznictwa, opatrywali rannych, wprowadzali odpowiednią dietę podczas leczenia. Bracia otrzymywali gruntowne przygotowanie i wykształcenie lekarsko-pielęgniarskie, potrafili przeprowadzać skomplikowane operacje. Z ich grona wyszło wielu lekarzy, praktyków i teoretyków, a także pisarzy, jak np. u schyłku XVIII w. Ludwik Perzyna. Uważając obłąkanych za chorych, zakładali szpitale, w których otaczali ich opieką i próbowali nawet leczyć. Dali tym sposobem solidne podstawy pod rozwój psychiatrii. To właśnie ich warszawski szpital pod koniec XVIII w. powoli stawał się pierwszym polskim szpitalem psychiatrycznym¹³⁸.

Zasady postępowania bonifratrów z chorymi i ubogimi stały się podstawą systemu szpitalnictwa, w którym na centralnym miejscu znajdował się chory. Zasady te uznawano w XVIII w. za pewien ideał, a ich szpitale stawały się wzorem dla innych placówek opiekuńczych¹³⁹.

¹³⁶ H. Komaryńska, *Szpital Bonifratrów*, s. 288.

¹³⁷ H. Komaryńska, *Szpital Bonifratrów*, s. 292-295; P. Staniszewski, *Z dziejów*, s. 220; zob. też: J. Kłoczowski, *Zakony męskie*, s. 585.

¹³⁸ J. Duchniewski, *Bonifratrzy*, kol. 801.

¹³⁹ D. Mazek, *Bonifraterskie*, s. 193.

Aktualność i znaczenie pedagogicznego spojrzenia Janusza Korczaka na dziecko i jego wychowanie¹

Łączyła pedagogia korczakowska wyrosła na doświadczeniu lekarza medycyny. Połączona z miłością i praktyką zyskała charakter wiedzy sprawdzonej, płodnej i owocnej. Jej skuteczność wynika ze stosowania w wychowaniu dziecka rzetelnej wiedzy pedagogicznej, medycznej, dającej możliwość właściwego rozwiązywania problemów pedagogicznych: „Naczelne miejsce w medycynie zajmuje nauka o rozpoznawaniu. Student bada szeregi osobników, uczy się patrzeć, a dostrzegając objawy, tłumaczyć je, wiązać, na ich podstawie wnioskować. Jeśli pedagogika zechce iść drogą uitorowaną przez medycynę, musi wypracować diagnostykę wychowawczą opartą na rozumieniu objawów”².

Pedagogiczne spojrzenie Janusza Korczaka na dziecko i jego wychowanie jest ukształtowane w sposób dojrzały, co ma swój wyraz w aktualności jego pedagogii.

Aktualność oznacza, że owo spojrzenie nie traci nic ze swego znaczenia pomimo upływu czasu. Aby je poznać i właściwie zrozumieć, ocenić, konieczne wydaje się wyeksponowanie cech decydujących o niezwyklej aktualności pedagogii Korczaka. Objawia się ono przede wszystkim oryginalnością i nowatorstwem, co ma ogromne znaczenie dla wyzwań współczesnej pedagogiki traktowanej jako nauki i praktyki.

¹ Niniejsza publikacja ma charakter popularyzatorski. Jest znowelizowaną wersją angielskojęzycznego artykułu autorstwa obu autorek pt: *Topicality and relevance of Janusz Korczak's pedagogical approach to children and their upbringing*, jaki ukazał się w 4. tomie (2014), nr 2, s. 157-182 czasopisma „The Person and the Challenges. The Journal of Theology, Education, Canon Law and Social Studies inspired by Pope John Paul II” wydawanego przez Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie.

² J. Korczak, *Wybór pism*, wybór I. Newerly, D. Stępniewski, t. 3, Warszawa 1958, s. 7.

1. AKTUALNOŚĆ PEDAGOGII JANUSZA KORCZAKA

Janusz Korczak swoje pedagogiczne spojrzenie na dziecko i jego wychowanie wyniósł z doświadczeń własnego domu, jak również niekończących się kontaktów z dziećmi, z którymi się spotykał jako nauczyciel i lekarz. Swoją pedagogię realizował w sposób praktyczny w Domach sierot, jakie powołał do istnienia, jak również poprzez pisarstwo, publicystykę i działalność społeczną. Aktualność tej pedagogii związana jest z korczakowskim *credo* i z koncepcją samorządności dzieci³.

Credo dotyczy integralnego i podmiotowego ujęcia dziecka jako osoby ludzkiej, indywidualnego podejścia do dziecka wraz z przynależnymi mu prawami. Z osobowej podmiotowości dziecka u Korczaka wynikał ideał człowieka oparty na wierze we wrodzone jego pragnienie dobra. Wierzył on, że człowiek z natury kieruje się miłością, a zło jest usuwalne poprzez pracę nad własnym charakterem⁴. Stąd płynęła potrzeba zrozumienia dziecka, tworzenia dzieciom odpowiednich warunków do życia i do pracy wychowawczej. Metodyka pracy opiekuńczo-wychowawczej w jego Domach była oparta na podmiotowości dziecka, gdzie dziecko stawało się pełnowartościowym współtwórcą własnego życia. Drogą realizacji była koncepcja samorządności dzieci w Domach, która stała się wzorcem – aktualnym po dziś dzień – dla placówek opiekuńczych⁵. Podstawą jej był dialog w relacji z dzieckiem. Janusz Korczak był praktykiem dialogu, realizował zasadę partnerstwa pomiędzy wychowawcą a wychowankiem opartą na zrozumieniu. Pokazywał, jak wsłuchiwać się w dziecko, jak je odkrywać i poznawać⁶. Za jego czasów w szkole kontakt wychowawczy pomiędzy nauczycielem i uczniem sprowadzał się do intelektualnej, krótkotrwałej, przedmiotowej relacji, co wychowanie zamieniało w bezosobową technikę⁷. Korczak szybko zauważył, że z dziećmi trzeba rozmawiać, być z nimi w osobowym, emocjonalnym kontakcie, dzięki któremu może przyjąć poznanie i zrozumienie osoby małego dziecka. Poczucie podmiotowości i sprawstwa, świadomość, że dziecko ma wpływ na swoje życie i na życie pla-

³ Por. W. Okoń, *Wizerunki sławnych pedagogów polskich*, Warszawa 1993, s. 235.

⁴ B. Wojnowska, *Wczesna publicystyka Janusza Korczaka*, [w:] *Janusz Korczak. Pisarz – wychowawca – myśliciel*, red. H. Kirchner, O. Klecel, Warszawa 1997, s. 45.

⁵ J. Balcerek, *Janusz Korczak jako prekursor pedagogiki opiekuńczej*, [w:] *Janusz Korczak. Życie i dzieło*, red. H. Kirchner, A. Lewin, Warszawa 1992, s. 186.

⁶ Por. B. Wojnowska, *Korczak: nowa antropologia wychowania*, „Więź” 2003, nr 4(534), s. 166; B. Smolińska-Theiss, *Janusz Korczak – pedagogiczne transgresje*, „Pedagogika Społeczna” 1(2007), s. 9.

⁷ J. Bińczycka, *Spotkanie z Korczakiem*, Olsztyn 2009, s. 68.

cówki, dawało dziecku poczucie bezpieczeństwa, możliwość rozwoju moralnego, duchowego, dzięki czemu dzieci w korczakowskich Domach czuły się dobrze⁸.

Współcześnie w pedagogice istnieją podobne tendencje, tak jak w czasach Korczaka, do tworzenia i organizowania relacji bezosobowych w sferze wychowania. Występują one w postaci zintelektualizowanych szkoleń psychologii komunikacji czy technik, jak znane dobrze wychowanie bez porażek. Bezrefleksyjne podejście do tych modeli jest zagrożeniem dla twórczego współdziałania z dzieckiem. Personalistyczny styl i dialog Korczaka w pracy wychowawczej między wychowankiem a wychowawcą staje się dzisiaj sprawdzonym, właściwym i twórczym sposobem budowania więzi wychowawczych, gwarantujących integralny rozwój dziecka.

Janusz Korczak, patrząc na dziecko w sposób osobowy i całościowy, umiał je poznać i zrozumieć. Nie szukał braków dziecka, deficytów, ale skupiał się na jego możliwościach. Co więcej, fascynował się dzieckiem w perspektywie integralnego rozwoju i pokazywał jego specyfikę. Bronił się przed intelektualizmem pedagogicznym, a podkreślał ogromną wartość spontaniczności i żywiołowości w osobniczym życiu dziecka. Był przekonany, że nie można dziecka wstawiać w przygotowany system, ale przeciwnie, należy ustawicznie przymierzać system do dziecka, by korespondował z jego dobrem rozwojowym⁹.

Kolejnym czynnikiem decydującym o aktualności pedagogii Janusza Korczaka jest miłość, będąca naczelną zasadą i podstawą trwałych więzi i relacji. W tym kontekście warto zauważyć, że współcześnie podejście do poznawania dziecka ma często charakter instrumentalny i jest oderwane od całości procesu w poszukiwaniu skutecznych sposobów kształtowania osobowości dziecka. Natomiast w pedagogii Korczaka to miłość była głównym motywem do pracy z dzieckiem, poznawania go i rozumienia. Co więcej, stawała się ona również źródłem inspiracji dla wychowawczych zabiegów, mających na celu poznanie dziecka i zapewnienie mu pełnego rozwoju. Miłość również była podstawą odniesienia do dziecka jako osoby ludzkiej. Dlatego też szczególnie dzisiaj korczakowskie spojrzenie na dziecko i proces jego wychowania daje właściwą ocenę i dobór odpowiednich metod wychowawczych.

Aktualność pedagogii Korczaka przejawia się również w ukazywaniu właściwej funkcji wychowawczej rodziny i w idei praw dziecka. Wychowanie jest zadaniem rodziny, to teren wychowawczy, wiążący się z etosem moralnym poszczególnych jej członków. W zakresie praw dziecka szczególnie korczakowskie prawo dziecka do szacunku może być przewodnią ideą i wykładnią współczesnych koncepcji ochrony

⁸ Por. J. Bińczycka, *Spotkanie z Korczakiem*, s. 71.

⁹ B. Smolińska-Theiss, *Korczakowska idea praw dziecka*, „Pedagogika Społeczna” 2010, nr 3-4, s. 9-10; M. Majewski, *Tajemnica żywotności pedagogicznej Jana Bosko i Janusza Korczaka*, [w:] *Wartości pedagogiki Janusza Korczaka*, red. P. Poręba, Lublin 1979, s. 78.

praw dziecka. Wyraża się to prawem do szacunku, do miłości, do tajemnicy, do własnego rozwoju i dojrzewiania, prawem do siebie, do własnej osoby¹⁰.

Aktualny jest także po dziś dzień korczakowski sposób pedagogizacji społeczeństwa, oparty na dialogu i wspólnym poszukiwaniu rozwiązań. Dzisiaj szczególnie potrzeba spotkań, rozmów, książek pedagogicznych, które nie podają gotowych rozwiązań, ale mogą służyć jako przewodnik dla rodziców i wychowawców o wysokiej kulturze pedagogicznej i pełnej świadomości wychowawczej¹¹.

2. ORYGINALNOŚĆ OMAWIANEJ PEDAGOGII

Aktualność pedagogicznego spojrzenia Janusza Korczaka na osobę dziecka, jego wychowanie wyraża się oryginalnością. Pojęcie oryginalności odnosi się do stanu rzeczy o charakterze pierwotnym, niebędącym efektem naśladownictwa czy autentycznej przeróbki, lecz istniejącym samodzielnie, nieopierającym się na wzorach, wyróżniającym się zarazem czymś niezwykłym, osobliwym, rzadko spotykanym¹². Tak rozumiana oryginalność w pełny sposób odnosi się do pedagogicznego spojrzenia Janusza Korczaka i wiąże się z samą jego osobą i osobowością. Była to osobowość nienarzucająca się zewnątrznie, ale ujmująca i przyciągająca dobrocią, wzbogacona ogromnymi wartościami duchowymi, determinowała jego głęboką refleksję i zdolność dogłębnego poznania ludzkiej duszy¹³.

Korczak posiadał niezwykłą umiejętność słuchania dziecka. Słuchał je jak przyrodnik¹⁴ i jako personalista, choć sam siebie tak nie nazywał¹⁵. Owo cierpliwe, rzetelne, dogłębne poszukiwanie prawdy o dziecku doprowadziło go do rozpoznania i zrozumienia jego istoty w kategoriach osoby ludzkiej¹⁶. Na tej płaszczyźnie

¹⁰ Por. B. Śliwerski, *Pedagogika Janusza Korczaka*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, cz. 1, Warszawa 2003, s. 339-340.

¹¹ Por. J. Balcerek, *Janusz Korczak jako prekursor pedagogiki opiekuńczej*, s. 186.

¹² Por. S. Dubisz, *Uniwersalny słownik języka polskiego*, PWN, t. 3, Warszawa 2003, s. 1302.

¹³ Por. M. Majewski, *Tajemnica żywotności Jana Bosko i Janusza Korczaka*, s. 74.

¹⁴ A. Sobolewska, *Dziecko – sto masek, sto ról*, „Midrasz” 2002, nr 12(68), s. 7.

¹⁵ Por. K. Ablewicz, *Janusza Korczaka personalizm ponadwyznaniowy*, [w:] *Wychowanie na rozdrożu. Personalistyczna filozofia wychowania*, red. F. Adamski, Kraków 1999, s. 223.

¹⁶ Por. K. Ablewicz, *Janusz Korczak – wolność – wychowanie*, [w:] *Granice wolności i przymusu w edukacji szkolnej*, red. J. Danilewska, Kraków 2001, s. 15-23; E. Dauzenroth, *Janusz Korczak. Życie dla dzieci*, Kraków 2005, s. 99; A. Gurycka, *Portret wychowawcy: Janusz Korczak*, „Psychologia w Szkole” 2005, nr 1, s. 76; H. Kirchner, *Korczak – pisarz*, [w:] *Janusz Korczak. Pisarz – wychowawca – myśliciel*, red. H. Kirchner, O. Kleceł, Warszawa 1997, s. 10; B. Igniera, *Czynnik religijny w działalności wychowawczej Janusza Korczaka*,

stał się odkrywcą właściwości psychicznych dziecka, takich jak: wrażliwość, spozostregawczość, cierpliwość, ufność, zdolność do marzeń, potrzeba nauki, zabawy, pracy, odpoczynku, potrzeba ładu, zgodnej, twórczej zabawy, duchowego rozwoju, doznawania wzruszeń¹⁷. Rozpoznanie dziecka doprowadziło go do przekonania o głębokiej celowości i rozumności wszystkich zachowań dziecka — rozumności bezwiednej, przez dorosłych niepojmowanej, ale ustalonej porządkiem praw najwyższych¹⁸.

Janusz Korczak osobę dziecka ujmuje integralnie. Jest ono bytem o złożonej strukturze ontologicznej, etyczno-aksjologicznej, psychicznej, religijnej i pedagogicznej, której jest zagwarantowane prawnie pełne uczestnictwo w życiu społeczeństwa. Z tak odkrytym człowieczeństwem dziecka wiążą się szczególne cechy przysługujące osobie ludzkiej, w tym szczególnie specjalna wartość i godność osoby ludzkiej¹⁹. Opierając się na tych przesłankach, Korczak stworzył integralną, osobową i podmiotową wizję dziecka, wyodrębniając i wskazując na charakterystyczne cechy osobowe dziecka jako osoby ludzkiej²⁰. Dziecko ma cechę bytu materialnego, duchowego, o swoistej odrębności, który charakteryzuje się indywidualnością, jedynością, niepowtarzalnością i wolnością²¹. Posiadając sferę somatyczną, psychiczną, duchową, religijną, jest istotą rozumną, autonomiczną, samoświadomą, wolną, zdolną do poznania prawdy, do życia w miłości, do życia w dialogu ze światem i otoczeniem, zdolną do panowania nad przyrodą, zdolną do kierowania własnym życiem, w którą wpisana jest głęboka transcendencja, humanizm i miłość²². Dziecko jest osobą pełnowartościową jak dorosły, różniącą

[w:] *Wartości pedagogiki Janusza Korczaka*, red. P. Poręba, Lublin 1979, s. 89; M. Majewski, *Tajemnica żywotności Jana Bosko i Janusza Korczaka*, s. 69; S.Cz. Michałowski, *Personalizm ponadwyznaniowy w pedagogii Janusza Korczaka*, [w:] *Wartości pedagogiki Janusza Korczaka*, red. P. Poręba, Lublin s. 90; J. Niewęglowski, *Janusz Korczak. Dziecko i Bóg*, „Seminare” 19 (2003), s. 324; B. Smolińska-Theiss, *Obraz dziecka i dzieciństwa a pedagogika. Trzy stanowiska*, [w:] *Edukacja wobec dylematów moralnych współczesności*, red. F. Adamski, Kraków 1999, s. 53-54; K. Starczewska, *Świadomość religijna Janusza Korczaka*, [w:] *Janusz Korczak. Pisarz – wychowawca – myśliciel*, red. H. Kirchner, O. Klecel, Warszawa 1997, s. 231; J. Tarnowski, *Janusz Korczak dzisiaj*, Warszawa 1990, s. 62-63; W. Theiss, *Międzynarodowa konferencja, „Korczak – nowa antropologia wychowania”*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2002, nr 9, s. 55.

¹⁷ Por. D. Rusakowska, *Janusz Korczak o szkole. Poglądy – oceny – doświadczenia*, Warszawa 1989, s. 61-62.

¹⁸ Por. J. Papuzińska, *Podkultura dziecięca w twórczości Janusza Korczaka*, [w:] *Janusz Korczak. Pisarz – wychowawca – myśliciel*, red. H. Kirchner, O. Klecel, Warszawa 1997, s. 165.

¹⁹ T. Kukołowicz, *Szacunek dla wychowanka w ujęciu J. Korczaka*, [w:] *Teoria wychowania*, red. T. Kukołowicz, Stalowa Wola 1996, s. 61.

²⁰ Por. J. Korczak, *Wybór pism*, s. 414.

²¹ K. Ablewicz, *Janusz Korczak – wolność – wychowanie*, s. 18.

²² A. Rynio, *Integralne wychowanie w myśli Jana Pawła II*, Lublin 2004, s. 33; por. A. Zych, *Dziecko w utworach Janusza Korczaka*, „Przemiany” 1979, nr 6, s. 13.

się tylko zasobem doświadczenia i sposobem przeżywania. U podstaw personalistycznego spojrzenia na dziecko leży także odczytanie jego istoty z perspektywy nadprzyrodzoności i transcendencji, gdzie dziecko staje się pełną osobą ludzką, wartością samą w sobie, dobrem najwyższym ze względu na istnienie zadane przez Boga²³.

Wydaje się, że dla Korczaka wymiar ontologiczny i etyczno-aksjologiczny dziecka jako osoby ludzkiej stanowią główne oparcie dla budowania pełnego i oryginalnego obrazu, portretu dziecka. Te dwa wymiary określają status osoby dziecka i pełnią funkcję klamry spinającej wszystkie cechy, przymioty dziecka w integralny układ osobowy o trwałym i dynamicznym charakterze. Wymiar ontologiczny przejawia się w danej i zadanej bytowości dziecka. Jest ono człowiekiem, osobą ludzką, bytem trwałym i stałym. Natomiast wymiar etyczno-aksjologiczny wskazuje na dynamiczny i rozwojowy charakter stawania się osobą, u podstaw którego leży ludzkie doświadczenie, myśl i działania.

Korczak tych dwóch rzeczywistości nie oddziela od siebie, byłoby to bowiem redukowanie natury ludzkiej. Traktuje je jako integralną całość, ukazującą i określającą istotę człowieczeństwa osoby ludzkiej. Dziecko jest człowiekiem i staje się zarazem osobą ludzką dzięki etycznemu i aksjologicznemu przeżywaniu siebie i świata.

Odkrywając istotę człowieczeństwa dziecka, rozpoznaje zarazem szereg praw przynależących mu właśnie z tego tytułu. B. Smolińska-Theiss zauważa, że oryginalność korczakowskiego spojrzenia na prawa dziecka wiąże się z tym, iż stwierdza on, że dziecko ma prawa wygenerowane z faktu bycia osobą, a nie przez nadawanie mu przez społeczeństwo dorosłych. Prawa są respektem dla osoby dziecka, dla wartości jego dzieciństwa. Praw dziecka nie tworzy ani historia, ani kultura, dzieciństwo nie jest wyznaczane przez kulturę, psychologię, jest ufundowane na trwałych wartościach i prawach przynależnych osobie ludzkiej, stąd mają one swoje odniesienia w aksjologii i teologii. Tak rozumiane przez Korczaka prawa są wołaniem o właściwe rozumienie istoty dziecka i jego miejsca w społeczeństwie dorosłych. Prawo dziecka, by było tym, czym jest, jest prawem osoby. Z faktu bycia osobą wynika dla niego szacunek. Wśród praw wyróżnił jako pierwsze prawo do śmierci, które w szczególny sposób odsłania aksjologiczną istotę ludzkiego życia²⁴.

Oryginalność spojrzenia Janusza Korczaka na dziecko przejawia się mocno w wymiarze ontologicznym i etyczno-aksjologicznym poprzez akcentowanie aspektu religijności, jego doświadczenia i działania na płaszczyźnie indywidualności, wolności, miłości i podmiotowości. Religijność dziecka jest częścią natury ludz-

²³ B. Igniera, *Czynnik religijny w działalności wychowawczej Janusza Korczaka*, s. 92; B. Smolińska-Theiss, *Korczakowska idea praw dziecka*, s. 12.

²⁴ Por. B. Smolińska-Theiss, *Obraz dziecka i dzieciństwa a pedagogika*, s. 53.

kiej. Wiąże ją z transcendencją; dla niego dziecko jest *sacrum*. W nim dostrzega Korczak zamysł Stwórcy; dziecko jako istota religijna staje się dla niego znakiem Boga i Bożej obecności. Czyste moralnie dziecko jest najdoskonalszym obrazem Bożego zamysłu, dlatego też staje się ono zdolne prowadzić drugiego człowieka do Boga, wskazywać na Boga. Dziecko jest osobą ludzką, która najbardziej wyraża się poprzez transcendencję. Z łatwością wchodzi ono w kontakt z Bogiem, odnosi siebie, swoje życie do Boga, tęskni za Nim, szuka z Nim kontaktu. Bóg i Jego miłość są dla dziecka zasadniczym motywem w rozwoju do działania, samodoskonalenia się, a modlitwa jest drogą do tej relacji i zasadniczym momentem do budowania wewnętrznego „ja”. Dlatego też wszystkie działania pedagogii Korczaka były przeniknięte treściami religijnymi i zostały skupione wokół tego, aby wydobywać w dziecku ukryte dobro i kształtować wraz z nim piękno ludzkiego bytu²⁵.

Religijność dziecka Korczak wiąże z ontologiczną bytowością i aksjologią człowieczeństwa. Oryginalność przejawia się tutaj w dostrzeżeniu u dziecka spójności między religijnością a bytowością i aksjologią. Religijność jest nieodłączną częścią natury ludzkiej, która czyni ją zdolną do transcendencji w swojej bytowości. Na płaszczyźnie aksjologicznego wymiaru ludzkiego życia uzdolnia ona dziecko do rozwoju w kierunku dojrzałości etyczno-moralnej i duchowej²⁶. Dziecko jako istota rozumna jest istotą działającą, tworzącą i przekształcającą siebie nie tylko od zewnątrz, ale i od wewnątrz poprzez własne doświadczenie. Korczakowskie rozumienie człowieka prowadzi do odsłaniania w dziecku tego co nieredukowalne i do interpretacji doświadczenia jego własnej osoby. Dokonuje się to przez bycie ze sobą i przyglądanie się temu byciu²⁷.

Z doświadczeniem osoby łączy się cielesność i duchowość dziecka. Ta dwuwymiarowa perspektywa życia ludzkiego w płaszczyźnie działania staje się przestrzenią dla rozwoju, stąd też Korczak wykorzystuje ją jako zasadę do pracy wychowawczej i samowychowawczej. Wymiar duchowy i cielesny daje dziecku poczucie realności, fizyczności, staje się dla niego świadectwem własnej obecności, doświadczenia radości i dramatów, daje możliwość wzrostu osoby w głąb siebie i szansę doświadczenia siebie nie tylko od „wewnątrz”, ale i od „zewnątrz”. Doświadczenie rozumie Korczak jako akt ludzkiego działania. Wiąże się ono ściśle z indywidualnością i wolnością ludzką, elementami tworzącymi ontologię i aksjologię bytu człowieka. Te dwie cechy ludzkie są ze sobą ściśle związane i wzajemnie się warunkują. Anna

²⁵ Por. B. Igniera, *Czynnik religijny w działalności wychowawczej Janusza Korczaka*, s. 90; B. Smolińska-Theiss, *Obraz dziecka i dzieciństwa a pedagogika*, s. 54; S.Cz. Michałowski, *Personalizm ponadwyznaniowy w pedagogii Janusza Korczaka*, s. 99.

²⁶ S.Cz. Michałowski, *Personalizm ponadwyznaniowy w pedagogii Janusza Korczaka*, s. 102-103.

²⁷ Por. K. Ablewicz, *Janusza Korczaka personalizm ponadwyznaniowy*, s. 224.

Sobolewska²⁸ zauważa, że korczakowska idea wolności wewnętrznej dziecka jest związana z jego indywidualnością. Każde dziecko jest inne i potrzebuje właściwego sposobu kształtowania, rozwijania swojej osobowości. W tej perspektywie jedno dziecko ma naturę odkrywcy czy reformatora, jak król Maciuś, drugie potrzebuje gotowych wzorców, jedno potrzebuje większej wolności, inne wzmocnionego autorytetu. Natomiast dziecko o usposobieniu samotnika czy lidera grupy potrzebuje zupełnie innego wspierania w rozwoju itp.

Indywidualność określa Korczak jako charakterystyczną rysę człowieczeństwa utworzoną przez genotyp człowieka. Elementami konstytuującymi ów genotyp są: temperament, predyspozycje, zdolności, osobowość, bogactwo doświadczenia osobistego²⁹. W indywidualności dziecka jako w odrębności ludzkiej dostrzega tożsamość³⁰. Indywidualność także warunkuje zrozumienie i akceptację dziecka w obszarze wolności. Wtopiona w naturę dziecka i zespolona w postaci pragnienia wolności³¹ ma swoje źródło wewnątrz jednostki³², jest związana z indywidualnością człowieka, przejawia się bowiem zawsze i tylko w sposób charakterystyczny dla danej osoby.

Zagwarantowana i respektowana indywidualność u Korczaka nie jest w sprzeczności z ideą dyscypliny. Zharmonizowana z indywidualnością dziecka, jego potrzebami, zdolnościami, predyspozycjami staje się podstawą mądrego współdziałania w zdobywaniu osobistego doświadczenia. Korczakowskie spojrzenie na ludzką wolność w dziecku wiąże się z celowością jego istnienia. W rozumieniu Korczaka nie służy ona kształtowaniu liberalnej swobody dziecka, ale jest dana i zadana w jakimś konkretnym celu.

Miłość to kolejny aspekt ludzkiego życia dziecka, którą Korczak mocno eksponuje w wychowaniu. Nadaje jej oryginalne znaczenie w przyznaniu nadrzędnej funkcji pedagogicznej. Zrozumienie istoty miłości w procesie wychowania wiąże się z jego osobistym doświadczeniem miłości w dzieciństwie. Dzięki temu doświadczeniu stała się ona najważniejszym odniesieniem w życiu poświęconym dziecku. Miłość Korczaka do dziecka przybrała kształt miłości podobnej do chrześcijańskiej³³. Spokrewniona z miłością Chrystusa³⁴, samarytańska³⁵, była w stosunku do dziecka miłością osobową, ukierunkowaną na dobro dziecka, przejawiająca się

²⁸ A. Sobolewska, *Dziecko – sto masek, sto ról*, s. 7.

²⁹ Por. J. Korczak, *Wybór pism*, s. 98.

³⁰ H. Kirchner, *Korczak – pisarz*, s. 18.

³¹ Por. K. Ablewicz, *Janusz Korczak – wolność – wychowanie*, s. 15-23.

³² Por. A. Sobolewska, *Dziecko – sto masek, sto ról*, s. 6.

³³ Por. B. Wojnowska, *Wczesna publicystyka Janusza Korczaka*, s. 43.

³⁴ J. Tarnowski, *Janusz Korczak dzisiaj*, s. 95; K. Starczewska, *Świadomość religijna Janusza Korczaka*, s. 231.

³⁵ M. Łobocki, *Altruizm a wychowanie*, Lublin 1998, s. 129.

zaufaniem, serdecznym, ojcowskim odniesieniem do niego i jego potrzeb. Relacje między Korczakiem a dziećmi były rodzajem relacji rodzicielskich, na wzór więzi pomiędzy rodzicami a dzieckiem³⁶.

Był przekonany, że tylko miłość duchowa, rodzicielska, nastawiona na dobro dziecka jest w stanie je rozumieć i wspomagać w rozwoju, dlatego też taką miłość czyni naczelną zasadą wszelkich odniesień i oddziaływań wychowawczych wobec osoby dziecka. W listach do przyjaciół, w zwierzeniach do nich, także w pismach o roli wychowawcy, szczególnie w części trylogii pt. *Internat*, jasno rysuje i wskazuje na miłość jako najważniejszy motyw pedagogicznego działania. Powinna to być mądra miłość³⁷, stale ćwiczona i pogłębiana w postawie afirmacji wobec siebie, Boga, dziecka i świata. W szeregu retrospektywnych opisów, szczególnie w trylogii *Jak kochać dziecko*, Korczak opisuje niezliczoną ilość sytuacji wychowawczych, które były właściwie rozwiązywane na drodze miłości. W przeciwieństwie do ówczesnych systemów rygorystycznych, w których wychowawca wiele wymagał od wychowanka, w pedagogii korczakowskiej wychowanie stawało się daniem wartości najcenniejszej, jaką jest miłość.

Wydaje się, że Korczak, wprowadzając miłość jako podstawową zasadę pedagogiczną, kategorię psychopedagogiczną w relację wychowawczą pomiędzy dzieckiem a wychowawcą, wskazuje na to, iż człowieka najpełniej można zrozumieć i pojąć w miłości, że człowiek daje się poznać do końca tylko poprzez miłość. Dzięki spojrzeniu pełnemu miłości dostrzegł w dziecku wiele istotnych dla jego rozwoju predyspozycji i zdolności, dostrzegł między innymi wrodzone i duchowe naczelne przymioty u dziecka, wśród nich także naturalną zdolność do kochania i współczucia, przewyższająca znacznie bardziej dyspozycję dorosłych³⁸.

Kolejny czynnik decydujący o oryginalności korczakowskiego spojrzenia na dziecko i jego wychowanie dotyczy podmiotowego ujęcia osoby dziecka. Dziecko w jego pedagogii jest podmiotem przeżywającym, aktywnym, zdobywającym doświadczenie bycia kimś³⁹. W początkowych interpretacjach podmiotowość dziecka rozumiano jako opozycję do bycia przedmiotem, obiektem działań wychowawczych, podmiotowość pojawiła się w opozycji do struktur, gdzie struktury społeczne, instytucjonalne, zadaniowe występowały w ujęciach przedmiotowych.

³⁶ Tamże, s. 76-78.

³⁷ E. Wysocka, *Miłość jako kategoria psychopedagogiczna – analiza teoretyczna i empiryczna egzemplifikacje*, „Pedagogika Społeczna” 2010, nr 3-4, s. 32-33; B. Smolińska-Theiss, *Janusz Korczak – pedagogiczne transgresje*, s. 9.

³⁸ B. Wojnowska, *Korczak: nowa antropologia wychowania*, s. 166.

³⁹ A. Guryccka, *Korczakowskie inspiracje*, Warszawa 2002, s. 116; K. Ablewicz, *Janusza Korczaka personalizm ponadwyznaniowy*, s. 224.

Wyraźnie to widać na przykładzie tzw. pedagogiki opiekuńczej, której jądrem była instytucja domu dziecka z jego zadaniami, funkcjami, jednostkami medycznymi.

Podmiotowość u Korczaka jako idea pedagogiczna oznacza tu raczej odkrywanie i wspieranie sił człowieka, różnych zbiorowości. Korczakowskie dziecko doświadcza siebie jako podmiot czujący, przeżywający, doświadczający czegoś, coś się w nim dzieje, przeobraża, rośnie, maleje, hierarchizuje w sposób kontemplacyjny (nie sprawczy). Ze zdumieniem i refleksją odkrywa w sobie samą własną duchowość, osobowość, wykorzystuje sam w sobie pewną możliwość dostępu do tego, co dla innych będzie zawsze tajemnicą. Ta „nieredukowalna tajemnica” staje się źródłem wiedzy o nim samym. W ten sposób dziecko doświadcza własnej psychoduchowej odrębności. K. Ablewicz zauważa, że Korczak szedł w swych rozważaniach nad najgłębszą naturą człowieka podobnym tropem co współcześnie K. Wojtyła i w zasadzie personaliści: ukazuje istotę człowieczeństwa dziecka w sobie samym, a nie w świecie⁴⁰.

W relacji dziecko-dorosły, wychowanek-wychowawca aktywne są obydwie strony⁴¹, gdzie każda z nich jest odrębnym podmiotem. Zakłada to dialog, w którym zadania poszczególnych podmiotów są inne, wynikające z natury procesu wychowania. To personalistyczne założenie, ujmujące dziecko i jego osobowość jako podmiot w wychowaniu⁴², pozwalało stworzyć oryginalny, ciepły i sprzyjający klimat w korczakowskich Domach.

Model wychowania opierał się na miłości i szacunku do dziecka, a jego zadaniem było wydobywanie tego, co w dziecku ludzkie. Ważna tutaj też była osoba wychowawcy, jego filozofia życia, gotowość służby i cała osobowość przesączone modlitwą⁴³. Korczak wychodził z założenia, że zanim człowiek zacznie wychowywać w imię ideału wychowawczego, zanim wniknie w filozofię wychowania i zanim w konkretnie sytuacji rozezna co dobre, powinien najpierw pochylić głowę przed ludzkim doświadczeniem dziecka, wychowanka⁴⁴.

⁴⁰ Por. K. Ablewicz, *Janusza Korczaka personalizm ponadwyznaniowy*, s. 224-225.

⁴¹ Por. B. Smolińska-Theiss, *Obraz dziecka i dzieciństwa a pedagogika*, s. 50.

⁴² B. Matyjas, *Koncepcja wychowania Janusza Korczaka*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. II, Warszawa 2003, s. 804.

⁴³ A. Gurycka, *Portret wychowawczy: Janusz Korczak*, s. 71-73.

⁴⁴ Por. K. Ablewicz, *Janusza Korczaka personalizm ponadwyznaniowy*, s. 226.

3. NOWATORSTWO KORCZAKOWSKIEGO SPOJRZENIA NA DZIECKO I JEGO WYCHOWANIE

Nowatorstwo wiąże się ściśle z działaniem Janusza Korczaka, z praktyczną realizacją jego pedagogicznego zamysłu, którego uwieńczeniem było stworzenie i prowadzenie dwóch domów dla dzieci: „Naszego Domu” i „Domu Sierot”. Nowatorstwo, nowatorski oznacza stan rzeczy wykraczający poza dotychczasowe osiągnięcia w jakiejś dziedzinie, odkrywczy, nietradycyjny, wprowadzający coś nowego⁴⁵. W myśl tej definicji można wyodrębnić kilka czynników, wskazujących na nowatorstwo pedagogicznego spojrzenia Korczaka w odniesieniu do dziecka i jego wychowania.

Jego reformatorskie poczynania pedagogiczne stanowiły przełom w pedagogice i zapoczątkowały nowe spojrzenie na problem wychowania dzieci osieroconych, opuszczonych. Korczakowska idea stworzenia dzieciom zastępczego środowiska rodzinnego wyprzedziła możliwości jej realizacji w ówczesnych warunkach społeczno-politycznych. Nowum działania dwóch domów dla dzieci – „Domu Sierot” i „Naszego Domu” – wiąże się ze specyfiką ich organizacji, którą Janusz Korczak oparł na systemie rodzinnym. Starsze dziecko stawało się opiekunem młodszego, co wytwarzało rodzaj więzi na wzór relacji rodzeństwa i rodziny. Dziecko było nie tylko osobą, podmiotem w relacji do siebie i do drugiego, ale kimś, kto daje i doświadcza relacji rodzinnych, ciepła rodzinnego. Z wypowiedzi byłych wychowanków Domów w książce *Wspomnienia o Januszu Korczaku* wynika, że często te relacje pozwalały potrzebującemu dziecku rekompensować emocjonalne braki i zaspokajać potrzebę miłości, akceptacji, przynależności.

Korczak był także twórcą nowego i nowoczesnego systemu wychowania opiekuńczego dzieci w zakładach opiekuńczych, u którego podstaw leżało przekonanie, że dziecku można pomóc w rozwoju jego osobowości, złożonego w nim potencjału dobra poprzez pracę nad sobą. W związku z tym główny akcent położył na samowychowanie, rezygnując z nakazów i zakazów, a wprowadzając w klimat Domów atmosferę wychowania w wolności i samorządności⁴⁶. Opracował koncepcję samorządu, w ramach którego wykorzystywał z ogromnym powodzeniem wiele nowych metod pedagogicznego oddziaływania. Dotyczyły one pracy dziecka nad własnym charakterem w kierunku uszlachetniania moralności; przewycięzania złych skłonności i kształtowania dobrych nawyków. Jedną z takich metod były

⁴⁵ S. Dubisz, *Uniwersalny słownik języka polskiego*, s. 1026.

⁴⁶ J. Balcerek, *Janusz Korczak jako prekursor pedagogiki opiekuńczej*, s. 184-185.

słynne „zakłady” dla chłopców⁴⁷. Całe wychowanie zintegrował z wychowaniem religijnym, dzięki czemu treści religijne przenikały pedagogię, tworząc spójny system wychowawczy. Uwzględnianie w wychowaniu aspektu religijnego pozwalało w pełni rozwijać i kształtować w dziecku *sacrum*, najgłębszą i najistotniejszą sferę życia, jaką dla Korczaka była transcendencja i więź z Bogiem⁴⁸.

Novum spojrzenia Korczaka dotyczyło także ukazania nowej perspektywy w relacji wychowanek-wychowawca. Twierdził on, że nie tylko dziecko uczy się od dorosłego, ale również dorosły uczy się od dziecka. Nie był to bynajmniej proces symetryczny. Korczakowska podmiotowość dziecka łączyła się z podmiotowością dorosłego. Kompetencje i zadania dorosłego i dziecka są odmienne. Dziecko otwiera przed dorosłym fragment swojego dziecięcego świata, dorosły zaś wsłuchuje się w ten świat, usiłuje go poznać i zrozumieć⁴⁹. Wszystko to opiera się na zaufaniu wobec dziecka, z którego wyrasta dialog. W czasach Korczaka, gdzie z jednej strony podkreślano autokratyczny styl wychowania, z drugiej swobodny i samorządny bez opieki i czuwania dorosłych, oparcie pedagogii na zaufaniu do dziecka jako podmiotu i pełnej osoby ludzkiej było nową formą relacji wychowawczych. Korczak sam własną postawą ukazuje wzór osoby dorosłego, wychowawcy wobec dziecka, gdzie siłą wychowania staje się postawa przyjaciela, człowieka utożsamiającego się z dzieckiem i jego światem przeżyć. Jedną z wielu form dialogu stosowaną przez Korczaka jest dialog egzystencjalny związany ze spotkaniem się dwóch osób w swoim najgłębszym „ja”, ludzi o tej samej randze egzystencjalnej. Na ten dialog składa się dialog współwiny, współcierpienia, współradości. Oparty jest on zasadzie respektowania wolności osobistej i zaangażowania społecznego dziecka.

Personalistyczne spojrzenie na dziecko doprowadziło Korczaka do przyjęcia wychowanka jako osoby i jako bliźniego, jako drugie „ja”. W ten sposób stworzył on nowy model układu wychowawczego jako model współwychowanka-współbycia⁵⁰. Z tym modelem wiąże się nowy typ wychowawcy, którą jest osoba profesjonalnie przygotowana nie tylko intelektualnie i psychologicznie, ale przede wszystkim pod kątem dojrzałości osobowej, moralnej. J. Bińczycka zauważa, iż jest to podejście pełne, holistyczne, dające maksymalne szanse na powodzenie pedagogiczne. Jednym z warunków tego powodzenia byli dobrze dobrani wychowawcy. W ich postawie istotna była dojrzałość, która wyrażała się najpełniej w miłości. Miłość ta miała być cierpliwa, zdolna do bezwarunkowej akceptacji, zdolna do wybaczenia, pełna wiary w chęci u dziecka do pracy nad własnym charakterem,

⁴⁷ M. Łobocki, *ABC wychowania*, Lublin 1999, s. 60.

⁴⁸ Por. S.Cz. Michałowski, *Personalizm ponadwyznaniowy w pedagogii Janusza Korczaka*, s. 97.

⁴⁹ B. Smolińska-Theiss, *Obraz dziecka i dzieciństwa a pedagogika*, s. 50.

⁵⁰ S.Cz. Michałowski, *Personalizm ponadwyznaniowy w pedagogii Janusza Korczaka*, s. 110.

miłość kierująca się także konsekwencją i właściwie dobranymi metodami wychowawczymi wobec indywidualnych potrzeb i możliwości wychowanka. W opinii Korczaka sam wychowawca to człowiek prawy, uczciwy, sprawiedliwy, o czystym sumieniu, przejrzysty i czytelny moralnie. Tylko taki człowiek może pociągnąć, ukazać i zachwycić dziecko w kierunku rozwijania i kształtowania moralnej wrażliwości. Dopiero jako następne cechy potrzebne do pracy z dzieckiem Korczak widział w postaci umiejętności intelektualnych, zdolności, predyspozycji psychicznych, emocjonalnych, zdolności organizacyjnych, umiejętności nawiązywania kontaktów, posiadanie pewnej praktyki i doświadczenia. Dojrzały wychowawca, którego Korczak określa mianem rozumnego wychowawcy, cechuje się refleksyjnością i gotowością do duchowego rozwoju, gotowością i zdolnością do zmiany własnych zachowań i postaw na rzecz lepszych⁵¹.

Novum spojrzenia na dziecko i jego wychowanie przejawia się także w zakresie zdobywania wiedzy o dziecku. Główną drogą zdobywania jej widział w sumiennej, rzetelnej obserwacji, będącej u podstaw pedagogicznego doświadczenia⁵². Medycyna stała się dla niego techniką badawczą i dyscypliną naukowego myślenia⁵³. Zasadę zdobywania merytorycznej wiedzy oparł na medycznej metodzie diagnozowania i rozumienia objawów, wykorzystując w niej wiedzę i doświadczenie z zakresu pedagogiki i medycyny. Szereg zapisów, obserwacji z życia niemowląt, szczególnie w części trylogii *Jak kochać dziecko* pt. *Dziecko w rodzinie*, w powieściach *Momenty wychowawcze*, *Bobo*, świadczą o bardzo wnikliwych obserwacjach, prawidłowym wnioskowaniu, diagnozowaniu zachowań dzieci, ich rozwoju. Postawa wnikliwego badacza, niestrudzonego klinicysty pozwalała mu dobierać w swojej pracy pedagogicznej odpowiednie metody korygowania wad, kształtowania pozytywnych cech charakteru dziecka, rozwijania zdolności.

Dzięki stosowanej diagnostyce w pracy badawczej nad dzieckiem Korczak stał się pierwszym pedagogiem i pedologiem, który w sposób naukowy wskazywał na postawę ignorancji dorosłych wobec dziecka jako skutek braku rzetelnej wiedzy. Jako jeden z pierwszych pedologów upominał się o tworzenie klinik pedologicznych celem prowadzenia w nich badań naukowych oraz stworzenia warunków do obserwacji dzieci pod kątem zdrowia, zachowań, potrzeb rozwojowych dziecka itp.⁵⁴

Wychowanie dziecka związane z osobowością i podmiotową wizją oparł na starannie opracowanych celach wychowania, które ze względu na swoją treść czy-

⁵¹ Por. J. Bińczycka, *Spotkanie z Korczakiem*, s. 88-90.

⁵² H. Miska, *Działalność praktyczna jako główne źródło wiedzy Janusza Korczaka o dziecku*, [w:] *Janusz Korczak. Życie i dzieło*, red. H. Kirchner, A. Lewin, Warszawa 1982, s. 158.

⁵³ W. Okoń, *Wizerunki sławnych pedagogów polskich*, s. 234.

⁵⁴ Por. B. Śliwerski, *Pedagogika dziecka. Studium pąjdocentryzmu*, Gdańsk 2001, s. 31.

nią je nowatorskim i niepowtarzalnym. Wszystkie cele, naczelne i etapowe, były ukierunkowane na rozwój aksjologiczny i etyczny dziecka, gdzie cele naczelne, ostateczne dotyczyły niekwestionowanych wartości ogólnoludzkich, takich jak sprawiedliwość, dążenie do pokoju. Natomiast cele etapowe służyły w kształtowaniu konkretnych cech charakteru, hartu, silnej woli, odwagi, altruizmu, miłości, poczucia obowiązku, odpowiedzialności⁵⁵. Tak zmotywowane wychowanie prowadziło dziecko do pracy samowychowawczej nad sobą, nadawało jej sens, budziło pozytywne nastawienie.

Janusz Korczak był również nowatorskim pisarzem właściwie dzięki temu, że był pedagogiem. Na terenie pedagogiki zyskał nowe i przebogate tworzywo jako przesłanie ideowe swych dzieł. Dziecko i wychowanie to najbliższy teren jego literackiego rozpoznania, gdzie gromadzenie poetyki dotyczyło dokumentowania okresu dzieciństwa. Nowość jego pedagogicznego pisarstwa wiąże się także z wprowadzeniem do literatury metody obserwacji. Wyniki jej, rezultaty, wpływające z niej refleksje wplatał w swoje rozważania, które nadawały główny ton jego pedagogicznemu pisarstwu. Dzięki temu stworzył nową, niekonwencjonalną formę pedagogizacji społeczeństwa, gdzie spediagogizowane utwory beletrystyczne, artykuły, pisma, gadaninki w formie dotąd niespotykanej cieszyły się ogromną popularnością i zainteresowaniem⁵⁶.

4. ZNACZENIE KORCZAKOWSKIEGO SPOJRZENIA NA DZIECKO I JEGO WYCHOWANIE

Wiele z przejawów współczesnego kryzysu wychowania odpowiada problemom pedagogicznym I połowy XX wieku, z którymi konfrontował się Janusz Korczak. Współcześnie istnieją w innej szacie terminologicznej, na innym statusie, jednak dotyczą tych samych zjawisk upraszczających i zniekształcających idee i sens wychowania. Jednym z charakterystycznych błędów dla okresu Korczaka, jak i dzisiaj, jest tak zwany intelektualizm moralny. Inny rodzaj zjawisk to nadmiar i chaos współczesnych propozycji kulturowych, będących dla młodego człowieka poważnym zagrożeniem w osiąganiu dojrzałości życiowej i integracji osobowej. Postmodernistyczne odrywanie wychowania i edukacji od fundamentów tradycji

⁵⁵ Por. D. Rusakowska, *Janusz Korczak o szkole*, s. 49.

⁵⁶ Por. J. Balcerek, *Janusz Korczak jako prekursor pedagogiki opiekuńczej*, s. 186; H. Kirchner, *Korczak – pisarz*, s. 8, 12-13; W. Okoń, *Wizerunki sławnych pedagogów polskich*.

klasycznej w ważnych punktach normatywnych⁵⁷ wzmaga wewnętrzny chaos, prowadzący dziecko, młodego człowieka do duchowego i psychicznego zagubienia.

Błędy współczesnego wychowania widoczne są wszędzie, we wszelkich dziedzinach egzystencji człowieka. Ujawniają się one w szczególnie sposób w obszarach pedagogicznego funkcjonowania rodziny i szkoły. To wychowanie rodzinne i edukacja szkolna są dzisiaj postrzegane jako obszary stosunków wychowawczych, charakteryzujących się niską skutecznością, depersonalizacją i desocjalizacją⁵⁸.

Wydaje się, że w takiej sytuacji konieczny jest w pedagogice przełom antropologiczny. Przewartościowanie antropologiczne działania edukacji powinno mieć ścisły związek z ponownym odwołaniem się do pełnej koncepcji osoby ludzkiej, a więc i dziecka, z respektowaniem jego godności, co wiąże się z koniecznością przebudowy systemu oświatowego opartego na podmiotowości osoby żyjącej w konkretnej społeczności lokalnej i narodowej⁵⁹. Wychodząc naprzeciw potrzebom współczesnego społeczeństwa, teoretycy, jak i praktycy wychowania są zmuszeni do podejmowania rozważań nad osobą dziecka i jego wychowaniem w dzisiejszym świecie, przeciwstawiając się zdecydowanie takiemu modelowi życia, który prowadzi do utraty człowieczeństwa⁶⁰. Stąd potrzeba pedagogiki, ukazującej sens i piękno wartości najwyższych, uniwersalnych, wrażliwość na etos osoby ludzkiej⁶¹. Potrzebne jest w związku z tym utworzenie koncepcji wychowania wzmacniającego, tego, co w człowieku piękne i najważniejsze dla jego rozwoju. To zadanie poniekąd staje się istotnym obowiązkiem i zadaniem współczesnego wychowania, wychowawców i rodziców.

Drogą wyjścia ze współczesnego kryzysu edukacyjnego może być pedagogia Janusza Korczaka, skupiająca się wokół najwyższych i uniwersalnych wartości. Znaczenie jej dla współczesnego wychowania przejawia się aktualnością spojrzenia na dziecko, jego wychowanie, żywotnością aksjologiczną idei wyrastających z jego *credo*.

Ogromne znaczenie dla współczesności ma korczakowskie spojrzenie na dziecko i jego wychowanie. Zawiera ona w sobie trwałą, bo opartą na fundamencie

⁵⁷ W. Brezinka, *Wychowanie i pedagogika. W dobie przemian kulturowych*, Kraków 2008, s. 15.

⁵⁸ A.W. Janke, *Wizja człowieka współdziałającego – pedagogiczna perspektywa przeobrażeń w stosunkach rodziny i szkoły*, [w:] *Edukacja wobec dylematów moralnych współczesności*, red. F. Adamski, Kraków 1999, s. 149.

⁵⁹ Por. S. Sławiński, *Szkolnictwo w Trzeciej Rzeczypospolitej na rozdrożu*, [w:] *Wychowanie na rozdrożu*, red. F. Adamski, Kraków 1999, s. 77.

⁶⁰ Por. M. Tomczyk, *Ideaty i wzory osobowe w ujęciu o. Jacka Woronieckiego*, Lublin 2011, s. 278 (maszynopis, Archiwum KUL).

⁶¹ Por. E. Kubiak-Szymborska, *Kogo wychowujemy i jaki człowiek w kontekście wychowania*, [w:] E. Kubiak-Szymborska, D. Zając, *Edukacja w kręgu pytań*, Bydgoszcz 2013, s. 51.

prawdy i realizmu koncepcję osoby dziecka i jego dzieciństwa. Dziecko jest pełną osobą ludzką, która ma zdolność umacniania swej godności poprzez wychowywanie siebie w procesie samokształcenia. Korczakowski wychowanie – rozumiane jako wyzwianie i otwieranie – jest skupione wokół dziecka jako najwyższej wartości i wokół wartości kształtujących etyczno-moralne człowieczeństwo dziecka. Wolność dziecka i indywidualność są cechami osobowymi wynikającymi z ontologii bytu dziecka. Korczak respektował i szanował ten przejaw człowieczeństwa w całym integralnym wychowaniu⁶². Wychowanie oparte na miłości rodzicielskiej, wspierane dialogiem, stwarzało szanse duchowego odradzania się dziecka skrzywdzonego i zranionego w swoim człowieczeństwie, dawało skuteczną możliwość rozwoju w nabieraniu sił duchowych i fizycznych. Całe wychowanie w duchu aksjologicznego i integralnego rozwoju wynikało z osobowej podmiotowości jego bytu. Ważna tu była osoba wychowawcy jako osoby otwartej na dziecko, rozumiejącej je, zdolnej do okazywania dziecku miłości, życzliwości i bezwarunkowej akceptacji.

Tak zmotywowane wychowanie wyznaczało w pedagogii Korczaka dwa modele człowieka szczęśliwego, spełnionego, na które składał się portret „człowieka uspołecznionego” i „człowieka dojrzałego”⁶³. Portret „człowieka uspołecznionego” cechował się postawą ukierunkowania na innych, zdolnością do zrozumienia innych, do porozumienia z innymi, co stawało się dziejową koniecznością. Portret „człowieka dojrzałego” oznaczał takiego człowieka, który jest świadomy tego, po co żyje i co jest najważniejszym sensem jego życia. To człowiek kierujący się wobec innych postawą afirmującą, dojrzałą etycznie, spójną z głoszonymi przez siebie zasadami. W kontekście korczakowskiego wychowania modele te służyły kształtowaniu u dziecka przede wszystkim człowieczeństwa wyrażanego aksjologią i etyką życia. Temu nadrzędnemu działaniu były podporządkowane cele wychowania i ich praktyczna realizacja w korczakowskich Domach dzieci.

Wydaje się, że właśnie taki sprawdzony przez Korczaka model wychowania dla współczesności jest niezwykle znaczący, wskazuje bowiem na skuteczne i afirmujące, dziś powiedzielibyśmy, twórcze sposoby rozwijania i kreowania osoby wychowanka, jego osobowości. W tym miejscu wypada przyznać rację J. Bińczyckiej, która zauważa, „że siła przyciągania myśli i samej postaci Korczaka jest nadal ogromna i nadal aktualna – jest to fakt psychologiczny i jako zjawisko socjologiczne warte zastanowienia i dalszych badań. Istnieje bowiem bardzo silna potrzeba obcowania z kimś autentycznym, z prawdziwym człowiekiem, a do takich

⁶² Por. J. Niewęglowski, *Janusz Korczak. Dziecko i Bóg*, s. 323-324.

⁶³ Por. D. Rusakowska, *Janusz Korczak o szkole*, s. 49.

osób należał Janusz Korczak. To co najważniejsze dla współczesnej pedagogiki, to zrozumienie jego osoby i jego idei”⁶⁴.

*

W zakresie korczakowskiego spojrzenia pedagogicznego pojawia się wiele głębokich i rzetelnych rozstrzygnięć, rzucających nowe światła na badane zagadnienia. Badania wskazują, iż zasadnicza linia wychowania jego pedagogii pokrywa się z dążeniami współczesnej pedagogiki, poszukującej pełnej odpowiedzi na pytanie, kim jest dziecko jako osoba i podmiot w wychowaniu, czym jest wychowanie a szczególnie w tym kontekście, kim jest wychowawca.

Dla współczesnej pedagogiki, poszukującej nowych „ludzkich modeli” funkcjonowania⁶⁵, wypracowany przez Korczaka model wychowawcy jest bardzo ważny i znaczący. Dzisiaj jest szczególnie potrzebny nauczyciel, wychowawca o bogatej i pozytywnej osobowości⁶⁶ skupionej wokół wartości ludzkich, posiadający autorytet nie tylko zawodowy, ale przede wszystkim posiadający autorytet moralny, wynikający z etycznego stylu życia. Współczesny nauczyciel staje przed wyzwaniem budowania autorytetu integralnie związanego z kulturą moralną i świadectwem życia. Tak rozumiany autorytet staje się podstawą powodzenia zawodowego, sukcesu i tożsamości zawodowej⁶⁷.

Korczak wprowadza do pedagogii, do świata dialogu z dzieckiem wychowawcę o czytelnych rysach osoby ludzkiej z dojrzałą osobowością. Jest on zharmonizowany, pewny siebie, gotowy do ciągłego stawania się człowiekiem na nowo⁶⁸, wychowujący własnym „ja”, całą osobą i osobowością. Jest wychowawcą rozumnym, to znaczy, iż jest człowiekiem dobrym, kierującym się miłością do dziecka, zaufaniem, dialogiem, otwartością emocjonalną. Istotne cechy decydujące o etosie wychowawcy to: uczciwość, sprawiedliwość, czystość moralna, twórcze i pozytywne nastawienie do różnych sytuacji wychowawczych, zdolność do empatii, zrozumienia, konsekwencja w stawianiu wymagań, gotowość i otwartość na to, co dobre i nowe, umiejętność obserwacji i poznawania dziecka⁶⁹. Korczakowski model wychowawcy wymaga od współczesnego wychowawcy nie tylko permanentnego doskonalenia zawodowego w zakresie wzbogacania metod, form pracy

⁶⁴ J. Bińczycka, *Korczakowskie ślady i wzorce*, „Ruch Pedagogiczny” 1998, nr 3-4, s. 99.

⁶⁵ J. Bińczycka, *Spotkanie z Korczakiem*, s. 73.

⁶⁶ Por. J. Zimny, *Autorytet nauczyciela XXI wieku*, „Pedagogika Katolicka” 2007, nr 1a, s. 54.

⁶⁷ Por. M. Tomczyk, *Ideaty i wzory osobowe w ujęciu o. Jacka Woronieckiego*, s. 302.

⁶⁸ Por. B. Wojnowska, *Korczak a wychowanie do pokoju*, „Ruch Pedagogiczny” 2001, s. 101.

⁶⁹ Por. J. Bińczycka, *Spotkanie z Korczakiem*, s. 87-89.

intelektualnej i własnego doświadczenia zawodowego, ale stałej pracy nad sobą, nad własnym charakterem, ćwiczeniem się w nabywaniu sprawności moralnych i cnót.

Ogromne znaczenie dla dzisiejszej pedagogiki ma też zrozumienie postawy Korczaka w sytuacjach rozwiązywania wychowawczych problemów. Rozwiązywał je, analizując przyczyny, a nie skutki, jak to się dzisiaj dzieje. Ponadto korczakowskie spojrzenie na dziecko i jego wychowanie ma swój wyraz w aktualności jego pedagogii. Analizując znaczenie jego teorii i praktyki dla współczesnej pedagogiki, warto zwrócić uwagę, iż ta aktualność przejawia się w nowatorstwie, ponadczasowości i znaczeniu. To oznacza, że to spojrzenie charakteryzuje się ogromnym potencjałem żywotności w obszarze idei, ukazania koncepcji dziecka, wychowawcy, pewnego stylu wychowania. Jednak jego realizacja wymaga współcześnie nowych, przemyślanych sposobów i środków.

Bibliografia

- Ablewicz K., *Janusz Korczak – wolność – wychowanie*, [w:] *Granice wolności i przymusu w edukacji szkolnej*, red. J. Danilewska, UJ, Kraków 2001, s. 15-23.
- Ablewicz K., *Janusza Korczaka personalizizm ponadwyznaniowy*, [w:] *Wychowanie na rozdrożu. Personalistyczna filozofia wychowania*, red. F. Adamski, UJ, Kraków 1999, s. 223-228.
- Adamski F., *Poza kryzysem tożsamości. W kierunku pedagogiki personalistycznej*, [w:] *Poza kryzysem tożsamości. W kierunku pedagogiki personalistycznej*, red. F. Adamski, PAT, Kraków 1999, s. 10-15.
- Bińczycka J., *Korczakowskie spojrzenie na rodzinę*, [w:] *Korczakowskie dialogi*, red. J. Bińczycka, Żak, Warszawa 1991, s. 116-125.
- Bińczycka J., *Korczakowskie ślady i wzorce*, „Ruch Pedagogiczny” 1998, nr 3-4, s. 99-101.
- Bińczycka J., *Spotkanie z Korczakiem*, OSW, Olsztyn 2009.
- Brezinka W., *Wychowanie i pedagogika. W dobie przemian kulturowych*, WAM, Kraków 2008.
- Dauenroth E., *Janusz Korczak. Życie dla dzieci*, WAM, Kraków 2005.
- Dubisz S., *Uniwersalny słownik języka polskiego*, PWN, t. 3, Warszawa 2003.
- Gurycka A., *Korczakowskie inspiracje*, Scholar, Warszawa 2002.
- Gurycka A., *Portret wychowawcy: Janusz Korczak*, „Psychologia w Szkole” 2005, nr 1.
- Igniera B., *Czynnik religijny w działalności wychowawczej Janusza Korczaka*, [w:] *Wartości pedagogiki Janusza Korczaka*, red. P. Poręba, KUL, Lublin 1979, s. 87-95.

- Janke A.W., *Wizja człowieka współdziałającego. Pedagogiczna perspektywa przeobrażeń w stosunkach rodziny i szkoły*, [w:] *Edukacja wobec dylematów moralnych współczesności*, red. F. Adamski, UJ, Kraków 1999, s. 145-154.
- Jundziłł I., *Opieka nad dzieckiem w Polsce w świetle idei Janusza Korczaka*, „Ruch Pedagogiczny” 1988, nr 1-2, s. 21-33.
- Koć-Seniuch G., *Na dialogu wszystko się opiera*, [w:] *Korczakowskie dialogi*, red. J. Bińczycka, Żak, Warszawa 1991, s. 176-184.
- Kirchner H., *Korczak – pisarz*, [w:] *Janusz Korczak. Pisarz – wychowawca – myśliciel*, red. H. Kirchner, O. Klecel, IBL PAN, Warszawa 1997, s. 5-29.
- Korczak J., *Wybór pism*, wybór I. Newerly, red. D. Stępniewska, NK, t. 3, Warszawa 1958.
- Kukołowicz T., *Szacunek dla wychowanka w ujęciu J. Korczaka*, [w:] *Teoria wychowania*, red. T. Kukołowicz, Stalowa Wola 1996, s. 67-71.
- Łobocki M., *ABC wychowania*, UMCS, Lublin 2003.
- Łobocki M., *Altruizm a wychowanie*, UMCS, Lublin 1998.
- Majewski M., *Tajemnica żywotności Jana Bosko i Janusza Korczaka*, [w:] *Wartości pedagogiki Janusza Korczaka*, red. P. Poręba, KUL, Lublin 1979, s. 65-82.
- Matyjas B., *Koncepcja wychowania Janusza Korczaka*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, Żak, t. II, Warszawa 2003, s. 797-805.
- Michałowski S.Cz., *Personalizm ponadwyznaniowy w pedagogii Janusza Korczaka*, [w:] *Wartości pedagogiki Janusza Korczaka*, red. P. Poręba, KUL, Lublin 1979, s. 89-112.
- Miska H., *Działalność praktyczna jako główne źródło wiedzy Janusza Korczaka o dziecku*, [w:] *Janusz Korczak. Życie i dzieło*, red. H. Kirchner, A. Lewin, Warszawa 1982, s. 158-160.
- Mitek E., *Światła i cienie systemu wychowawczego Janusza Korczaka*, [w:] *Wartości pedagogiki Janusza Korczaka*, red. P. Poręba, KUL, Lublin 1979, s. 97-101.
- Niewęglowski J., *Janusz Korczak. Dziecko i Bóg*, „Seminare” 2003, t. 19, s. 315-326.
- Okoń W., *Wizerunki sławnych pedagogów polskich*, WSIP, Warszawa 1993.
- Papuzińska J., *Podkultura dziecięca w twórczości Janusza Korczaka*, [w:] *Janusz Korczak. Pisarz – wychowawca – myśliciel*, red. H. Kirchner, O. Klecel, IBL PAN, Warszawa 1997, s. 151-165.
- Pilch T., *Pedagogika w poszukiwaniu swoich zadań i roli w budowaniu przyszłości*, [w:] *Edukacja wobec dylematów moralnych współczesności*, red. F. Adamski, UJ, Kraków 1999, s. 57-67.
- Rusakowska D., *Janusz Korczak o szkole. Poglądy – oceny – doświadczenia*, IBP MEN, Warszawa 1989.
- Rynio A., *Integralne wychowanie w myśli Jana Pawła II*, KUL, Lublin 2004.
- Rynio A., *Nauczyciel – między ideałem mistrzostwa a rzeczywistością*, [w:] *Zawód nauczyciel. Trudności, perspektywy*, red. K. Stępień, Fundacja „Servire Veritati”, Instytut Edukacji Narodowej, Lublin 2010, s. 7-29.

- Sławiński S., *Szkolnictwo w Trzeciej Rzeczypospolitej na rozdrożu*, [w:] *Wychowanie na rozdrożu*, red. F. Adamski, UJ, Kraków 1999, s. 75-78.
- Smolińska-Theiss B., *Janusz Korczak – pedagogiczne transgresje*, „Pedagogika Społeczna” 2007, nr 1, s. 7-10.
- Smolińska-Theiss B., *Korczakowska idea praw dziecka*, „Pedagogika Społeczna” 2010, nr 3-4, s. 7-19.
- Smolińska-Theiss B., *Obraz dziecka i dzieciństwa a pedagogika. Trzy stanowiska*, [w:] *Edukacja wobec dylematów moralnych współczesności*, red. F. Adamski, UJ, Kraków 1999, s. 49-54.
- Sobolewska A., *Dziecko – sto masek, sto ról*, „Midrasz” 2002, nr 12(68), s. 6-10.
- Starczewska K., *Świadomość religijna Janusza Korczaka*, [w:] *Janusz Korczak. Pisarz – wychowawca – myśliciel*, red. H. Kirchner, O. Klecel, IBL, Warszawa 1997, s. 211-248.
- Śliwerski B., *Pedagogika Janusza Korczaka*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, PWN, cz. I, Warszawa 2003, s. 335-347.
- Szymborska-Kubiak E., *Kogo wychowujemy i jaki człowiek w kontekście wychowania*, [w:] *Wychowanie w kręgu pytań*, red. E. Kubiak-Szymorska, D. Zając, Wydawnictwo Edukacyjne Wers, Bydgoszcz 2013, s. 65-74.
- Tarnowski J., *Janusz Korczak dzisiaj*, ATK, Warszawa 1990.
- Theiss W., *Międzynarodowa Konferencja „Korczak – nowa antropologia wychowania”*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2002, nr 9, s. 55-56.
- Tomczyk M., *Idealy i wzory osobowe w ujęciu o. Jacka Woronieckiego*, KUL, Lublin 2011 (maszynopis, Archiwum KUL).
- Wojnarowska B., *Korczak: nowa antropologia wychowania*, „Więź” 2003, nr 4(534), s. 163-167.
- Wojnarowska B., *Wczesna publicystyka Janusza Korczaka*, [w:] *Janusz Korczak. Pisarz – wychowawca – myśliciel*, red. H. Kirchner, O. Klecel, IBL PAN, Warszawa 1997, s. 31-54.
- Wysocka E., *Miłość jako kategoria psychopedagogiczna – analiza teoretyczna i empiryczne egzemplifikacje*, „Pedagogika Społeczna” 2010, nr 3-4, s. 22-46.
- Zmysłowska M., *Współczesność propozycji wychowawczych Janusza Korczaka*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2010, nr 3, s. 29-40.
- Zimny J., *Autorytet nauczyciela XXI wieku*, „Pedagogika Katolicka” 2007, nr 1a, s. 50-58.
- Zych A., *Dziecko w utworach Janusza Korczaka*, „Przemiany” 1979, nr 6, s. 12-13.

Formatywne oddziaływanie instytucji kościelnej na społeczność lokalną w epoce nowożytnej na przykładzie parafii pw. św. Józefa Oblubieńca Najświętszej Maryi Panny w Bielinach

Parafia jako miejsce w sensie społecznym jest przestrzenią szczególnie uświadomioną, doświadczaną i przeżywaną¹. Odgrywa także znaczną rolę w formowaniu się pamięci kulturowej (która jako odmiana pamięci scala spojrzenie w przeszłość ze spojrzeniem współczesnym), aby pamięć o miejscu nie uległa zniekształceniu lub, po prostu, by świadomości dziejów ważnych miejsc nie utracić. Historia bowiem jest narracją, która pomaga ocalić kulturową i społeczną pamięć miejsca i połączyć przeszłość ze współczesnością². Materialne pamiątki, które można dotknąć lub zobaczyć, np. ślady na murze po gaszonych w dawnych czasach głowniach przed wejściem do budynku, ślady po ostrzeniu mieczy o wapienny mur kościoła, odkryte na ścianach kościoła malowidła, pozwalają nam wyobrazić sobie także to, co z natury nienamacalne – gęstą tkankę relacji społecznych i znaczeń. Jako pedagog i historyk (Kościoła) oraz jako krzewiciel pamięci rodzinnych Bielin, z jednej strony, kreślę wyobrażeniowy i asocjacyjny pejzaż mojego umiłowanego miejsca³, z drugiej strony poprzez ustalenie faktów i zdarzeń pragnę zgłębić, jak środowisko życia pokoleń minionych wyżej wymienionej parafii ulegało przekształceniom. Ale także, jak parafia oddziaływała formując, edukując, nauczając, chroniąc księgi oraz organizując przestrzeń dla

¹ E. Kurantowicz, *Badacz i mała społeczność lokalna. Proces badania jako zmaganie się z granicami*, [w:] *Pedagogika miejsca*, red. M. Mendel, Wrocław 2006, s. 80.

² W. Theiss, *Góra Kalwaria / Ger: pejzaż asocjacyjny (studium pamięci kulturowej miejsca)*, [w:] *Pedagogika miejsca*, red. M. Mendel, Wrocław 2006, s. 71.

³ Tamże.

kultury religijnej w jej rutynowym rytmie, codziennych mszach, nieszpórach czy procesjach. Wszak wedle pojęć pedagogiki społecznej parafia była i nadal jest jednym z kręgów środowiskowych z własnymi/indywidualnymi swoistymi stycznosciami społecznymi⁴.

Artykuł jest przyczynkiem do analizy oddziaływania formacyjnego instytucji kościelnej na społeczność lokalną w epoce nowożytnej przez historyczne przybliżenie codzienności życia parafialnego od XVII do XIX wieku.

Inspirując się wskazaniem Wiesława Theissa, by stosować szereg metod i technik badawczych równocześnie w analizie miejsca (tu parafii), ja w tym tekście skupię się na pewnym wycinku szerszego kontekstu. Tekst ten jest szkicem historycznym z naddatkiem, czyli pytaniem o możliwą rekonstrukcję zjawisk ulotnych także i współcześnie, a mianowicie oddziaływań formacyjnych, które nauki społeczne nazywają edukacją, wychowaniem, uspołecznianiem wedle pewnych wzorów kulturowych czy jakimś działaniem społecznym. Niegdyś religijnym w formie, a w treści tym samym co dzisiejsza praca społeczna lub animacja kulturowa.

Na przykładzie zwykłej niczym niewyróżniającej się wiejskiej parafii pw. św. Józefa Oblubieńca Najświętszej Maryi Panny w Bielinach przyjrzymy się, czy w epoce nowożytnej istniało (wychowawcze i edukacyjne) formacyjne oddziaływanie najmniejszej jednostki administracyjnej Kościoła, jaką jest parafia, na społeczność lokalną, a jeżeli tak, to w czym się ono objawiało.

Trudno dokonywać opisu życia społecznego minionych pokoleń bez zadania pewnego gwałtu pojęciom nauk społecznych sztytym na miarę współczesności. Jednak spojrzenie pedagoga na ustalenia historyka pozwala na śmiało dokonywanie rozpoznania i nazwania tych działań społecznych, które nie miały swoich nazw w ówczesnych czasach.

Zostaną zaprezentowane trzy elementy takiego formacyjnego (które można nazwać metaforycznie wychowawczo-edukacyjnego) oddziaływania parafii:

- 1) formacja duchowa, która wyraża się w duszpasterstwie poprzez liturgię, kaznodziejstwo, katechezę i sakramenty święte (swoista socjalizacja, czyli wprowadzenie w kulturę wedle przyjętych wzorców religijnych);
- 2) gromadzenie i przekazywanie wiedzy – szkoła parafialna i biblioteka (edukacja w sensie ścisłym/właściwym);
- 3) ówczesna praca socjalna i animacyjna w postaci działalności bractw i szpitali, organizowanych dzieł miłosierdzia oraz ruchu pielgrzymkowego na społeczność lokalną.

⁴ *Pedagogika społeczna*, red. E. Marynowicz-Hetka, t. 1, Warszawa 2006, s. 55.

1. FORMACJA DUCHOWA

Kiedy mówimy o formacji duchowej w czasach nowożytnych, to przede wszystkim przychodzi nam myśl *imitatio Christi*, czyli kształtowanie lub samokształtowanie jednostek (parafian) wedle pobożnego/religijnego wzorca, który dla tych ludzi był wzorcem jedynym, stałym, niejako wiecznym. Tak jak Chrystus jest ten sam dziś i na wieki. Relacja z Bogiem była istotną częścią społecznego, ale i indywidualnego obrazu świata. Religijność była nie jednym aspektem życia, jedną z ról, od której się przechodzi wraz z opuszczeniem kościoła dzisiaj, by wejść w inną rolę, np. konsumenta, kierując się do sklepu. Religijność była całym światem przeżywanym i doświadczanym przez parafian i sposobem organizacji życia zarówno symbolicznego, jak i społecznego. Człowiek tych stuleci, zanim nie nastąpił współczesny proces sekularyzacji i fragmentaryzacji na różne dziedziny – praca – szkoła – konsumpcja – religia – wiara – nauka itp., był zawsze i przez całe życie w szczerej i namacalnej wręcz relacji do świata wyższego, ale niewidzialnego. Kościół parafialny był zatem centrum dość małego – jak na współczesne przestrzenie przemierzone codziennie przez ludzi – skrawka ziemi, na którym poruszał się parafianin. Jednak wróćmy do faktów. Otóż...

Dnia 30 października 1637 r. biskup Jakub Zadzik erygował i uposażył kościół św. Józefa w Bielinach. 28 maja 1638 r. kapituła krakowska zatwierdziła przywileje nadane przez biskupa dla kościoła i włościan⁵. Według wizytacji z 1638 r. wynika, że kościół w Bielinach tuż po fundacji został wyposażony w podstawowe naczynia liturgiczne, przedmioty, szaty i księgi liturgiczne, potrzebne do prawidłowego funkcjonowania⁶. Nowy kościół stał się miejscem, gdzie wierni mogli przybywać na mszę świętą i uczestniczyć w sakramentach świętych. Z akt wizytacyjnych dowiadujemy się, że porządek nabożeństw niedzielnych w kościele w Bielinach, za czasów ks. Karola Żurkowskiego (1789-1827), wyglądał następująco: o godzinie siódmej rano odbywała się jutrznia, po niej odprawiano mszę świętą. Po mszy odmawiano modlitwy poranne i godzinki do Najświętszej Maryi Panny oraz koronkę i litanie do św. Józefa. Po zakończeniu tych nabożeństw, gdy pozwalała na to pogoda, odbywała się procesja wokół kościoła. Katechizmu nauczano przez pytania i odpowiedzi przed sumą. W trakcie sumy, która kończyła się o godzinie dwunastej, odczytywano i objaśniano Ewangelię oraz wygłaszano kazanie. Po

⁵ R. Skrzyński, *Parafia Bieliny. Zarys dziejów*, Kielce 2007, s. 23-24.

⁶ Biblioteka im. Ossolińskich we Wrocławiu, sygn. 215/II, Acta consistorii Kielcensis coram Venerabili Matthiae Oblamkowic Vicepraep[osi]to et Officiali Kielcensi agitate [...] Anno Dni MDCXXXV, Inventarium Apparamentorum Ecclesiae Par[ochia]lis Bielin[ensis] z 1638, k. 157-159; R. Skrzyński, *Parafia Bieliny*, s. 32-33.

południu o godzinie piętnastej odprawiano nieszpory⁷. Należy wspomnieć, że proboszcz miał obowiązek odprawiania mszy świętych za zmarłych dobrodziejów parafii, w których uczestniczyli również parafianie.

Formacja duchowa parafian odbywała się na wielu płaszczyznach. Do jednej z nich, najważniejszej, należało nauczanie podstawowych prawd wiary oraz głoszenie słowa Bożego. Podręczniki teologii pastoralnej rozróżniały trzy rodzaje nauk w zakresie przepowiadania kościelnego: kazania, homilie i nauki katechizmowe. Według wizytacji z 1738 r. w parafii Bieliny homilie i kazania stanowiły największy zbiór ksiąg znajdujących się na plebanii. Były one pomocne w przygotowywaniu i głoszeniu kazań. Na szczególną uwagę zasługują dwa woluminy *Homilii* Jana z Kartageny († 1618), których treść przyczyniła się do rozwoju józefologii, akcentując świętość Józefa, szczególnie charakter małżeństwa z Maryją oraz jego duchowe ojcostwo wobec Jezusa⁸. Nie jest to bez znaczenia, gdyż – jak wiemy – kościół w Bielinach jest pod wezwaniem św. Józefa. Zapewne proboszcz specjalnie sprowadził ten zbiór homilii, aby był mu pomocny nie tylko na czas odpustu, ale również w katechezie przybliżającej postać św. Józefa. Obok wspomnianych homilii używano również kolekcji *Homiliarum de tempore et de sanctis centuria prima* Jana Fabera († 1541). Wśród zbiorów kazań znajdowały się popularne od średniowiecza kazania Jakuba z Voragine († 1293) *Sermones quadragesimales* w dwóch woluminach, a także *Conciones de tempore* Ludwika z Gandawy († 1588) w trzech tomach (prawdopodobnie w wizytacji jest mowa o jednym lub wszystkich trzech tomach), *Conciones* Jana Osorii, wydane w pięciu tomach (według wizytacji był tylko jeden wolumin), Szymona Starowolskiego *Arka Testamentu zamykająca w sobie kazania niedzielne całego roku* w dwóch częściach (księgozbiór zawierał oba tomy). W dziale kaznodziejским znajdowały się również dwa egzemplarze podręcznika z kazaniem, a także *Conciones Domini Secure. Hortus Pastorem*. Następną grupę stanowiły Biblie, niezidentyfikowany zbiór medytacji oraz ważny podręcznik dla duszpasterzy Franciszka Toledo *Instructio sacerdotum ac poenitentiam* (ksiąg osiem)⁹.

W kościele parafialnym w Bielinach kazania i homilie głoszone były przez proboszcza w czasie mszy niedzielnych, świąt oraz uroczystości kościelnych. Możemy przypuszczać, że były to płomienne kazania, które potrafiły wzruszyć, pobudzić do zadumy, refleksji, a niejednego i do skruchy. Niestety, kaznodziejstwo jest tak

⁷ Archiwum Diecezjalne w Sandomierzu (dalej cyt. ADS), brak sygn., Akta wizyty parafii, k. 39.

⁸ M. Daniluk, *Jan z Kartageny*, [w:] *Encyklopedia katolicka*, t. 7, Lublin 1997, kol. 907-908.

⁹ Archiwum Kurii Metropolitarnej w Krakowie (dalej cyt. AKMK), AV 27, Visitatio [...] 1738, k. 348; R. Skrzyński, *Księgozbiór parafialny w Bielinach według wizytacji z 1738 roku*, „Archiwa, Biblioteki i Muzea Kościelne” 74 (2000), s. 417; R. Skrzyński, *Parafia Bieliny*, s. 62-64.

ulotną formą duszpasterstwa, że trudno go uchwycić, dlatego też niewiele albo prawie nic nie możemy powiedzieć na temat wygłoszonych nauk. Poprzez nauczanie i liturgię duszpasterze angażowali społeczność parafialną do uczestnictwa w sakramentach świętych.

Świątynia parafialna była miejscem administrowania tychże sakramentów świętych. To w niej chrzczono nowo narodzone dzieci, udzielano sakramentu Eucharystii, pokuty, małżeństwa oraz modlono się za tych, którzy zmarli. W 1781 r. ochrzczono 56 osób, sakramentu małżeństwa udzielono 8 parom, a pogrzebów odbyło się 36, rok później zaś do spowiedzi wielkanocnej przystąpiło 1600 osób¹⁰. Wierni przybywali na różnego rodzaju nabożeństwa liturgiczne i po to, by oddać cześć Najświętszej Maryi Pannie, św. Józefowi oraz świętym patronom. Gorzkie żale znane były na ziemiach polskich już w XVIII w., jednak ich upowszechnienie przypada na XIX w. Podobnie było z nabożeństwem drogi krzyżowej, które nakazano wprowadzić w diecezjach dopiero u schyłku XIX stulecia. Wydaje się, że z uczęszczaniem parafian na nabożeństwa było różnie, w zależności od pory roku¹¹.

W omawianym okresie wierni darzyli dużym kultem Najświętszą Maryję Pannę jako patronkę ogniska domowego i szczęśliwego powrotu do domu. Uczestniczyli w nabożeństwach poświęconych Matce Bożej w kościele, ale również odmawiali modlitwy prywatnie z modlitewników. W parafii rozwijał się kult liturgiczny św. Józefa, który był ściśle związany z kultem Świętej Rodziny i Matki Bożej¹².

Stulecie XVII badacze nazywają „złotym” wiekiem rozprzestrzeniania się kultu św. Józefa. Przez długi czas cześć świętemu oddawano przede wszystkim w kręgach duchowieństwa. O tym, że kult „Żywiciela Pańskiego” zaczął być obecny wśród ludu, możemy mówić dopiero w odniesieniu do XVII w. Wtedy szersze grupy społeczeństwa z lektury Pisma Świętego, w przekładzie Jakuba Wujka z Wągrowca († 1597), żywotów świętych oraz z kazań i modlitewników zaczęły lepiej poznawać historię Dzieciątka Jezus i Jego Matki, a przez nich także św. Józefa¹³.

Popularne wówczas *Żywoty świętych Starego i Nowego Zakonu* księdza Piotra Skargi († 1612), jezuita, pod dniem 19 marca zawierały *Żywot św. Józefa Oblubieńca Matki Bożej z Pisma świętego wyłożone*. Skarga podkreślił w nim wyjątkową

¹⁰ ADS, brak sygn., Akta wizyty generalnej w trzech dekanatach [...] 1782 r.; R. Skrzyniarz, *Parafia Bieliny*, s. 67.

¹¹ R. Skrzyniarz, *Parafia Bieliny*, s. 72.

¹² T. Fitych, *Trójca stworzona. Nauka o świętym Józefie na Śląsku*, Lublin 1999, s. 35-36; E. Krzewska, *Kult świętego Józefa* [artykuł złożony do druku, udostępniony mi przez autorkę].

¹³ W. Smereka, *Biblijka polska (wiek XVI-XVIII)*, [w:] *Dzieje teologii katolickiej w Polsce*, t. 2, cz. 1, Lublin 1975, s. 139-243; E. Krzewska, *Kult*.

godność św. Józefa, która przewyższała godność wszystkich innych świętych¹⁴. Również kazania, w tym czasie bardzo popularne, odegrały ważną rolę w przybliżaniu wiernym postaci św. Józefa. Jakub Wujek akcentował myśl o powołaniu Józefa do ochrony Maryi. Adam Opatowczyk († 1647) określał św. Józefa mianem prawdziwego, dziewiczego małżonka Maryi i autentycznego, choć nie biologicznego ojca Chrystusa. Dominikanin Justyn Zapartowicz, zwany Miechowitą († 1670), w summie mariologicznej *Discursus praedicabiles...* z 1654 skupił się na misji Józefa jako męża Maryi, omawiał kwestię celowości jego małżeństwa z Maryją i problem ich wieku. Nazywając Józefa przybranym ojcem Jezusa, przedstawił jego świętość wyrażoną w cnotach i przywilejach, a związaną z wyjątkową godnością. Ukazał także chwałę i wstawienictwo świętego u Boga¹⁵. W 1605 r. przybyli do Polski hiszpańscy i włoscy karmelici bosci, zaznajamiając społeczeństwo z pismami św. Teresy, krzewili kult św. Józefa, a od 1680 r. wydawali drukiem kazania o św. Józefie¹⁶.

W modlitewnikach z przełomu XVI i XVII w. znajdowały się różne modlitwy do św. Józefa, które przeznaczone były do prywatnego odmawiania oraz dostosowane do nabożeństw. Od XVII w. ukazywały się także modlitewniki w całości poświęcone Oblubieńcowi Najświętszej Maryi Panny¹⁷. Zawierały one modlitwy, które pomagały wiernym wyrazić swoją cześć i miłość do św. Józefa jako szczególnego patrona i opiekuna, ukazując go jako wzór życia, niezawodnego orędownika u Boga w każdej potrzebie. Najczęściej spotykanymi modlitwami były litanie. W Polsce znane były od połowy XVII w. np. *Litania do św. Józefa z Pisma świętego*, *Litania do św. Józefa z Ojców Kościoła*, *Litania do św. Józefa*. Wezwania litanijne są prostym streszczeniem życia oraz zasług św. Józefa, widzianego zawsze w ścisłym związku z Maryją¹⁸. Od pierwszej połowy XVII w. znane były

¹⁴ J. Starnawski, *Nurt katolicki w literaturze polskiej*, [w:] *Księga tysiąclecia katolicyzmu w Polsce*, t. 2, Lublin 1969, s. 139-243; B. Natoński, *Dzieje kultu świętego Józefa w zakonie jezuitów w Polsce 1564-1979*, [w:] F.L. Filas, *Święty Józef człowiek Jezusowi najbliższy*, Kraków 1979, s. 377-382; E. Krzewska, *Kult*.

¹⁵ T. Fitych, *Trójca stworzona*, s. 38-40; E. Krzewska, *Kult*.

¹⁶ J.B. Wanat, *Kult świętego Józefa Oblubieńca NMP u karmelitów bosych w Krakowie*, Kraków 1981, s. 112-115; E. Krzewska, *Kult*.

¹⁷ (Arnoldus a Jesu Maria [Kasper Melczerowicz]), *Jezus, Maryja, Józef. Septenna sacra to iest na siedem szrod o siedmiu radościach y boleściach nabożeństwo do mniemanego Ojca Słowa Przedwiecznego Syna Bożego Chrystusa Jezusa*, Kraków 1687; E. Krzewska, *Kult*.

¹⁸ R. Gauthier, *Litania o świętym Józefie w XVII wieku*, „Ateneum Kapłańskie” 38 (1986), s. 310-315; T. Sinka, *Litania do świętego Józefa, historia i propozycje*, „Studia Józefologiczne” 1 (1989), s. 83-87. Święte Oficjum dekretem z 1601 r. ustaliło, że należy używać litanii zatwierdzonych przez Kościół. Odmawianie różnych litanii do św. Józefa podczas nabożeństw wychodziło zatem poza tę zasadę.

Godzinki o św. Józefie, wzorowane na godzinach kanonicznych¹⁹. Natomiast od 1687 r. ukazywały się także inne odmiany godzinek, np. *O Zaślubinach świętego Józefa, Na uroczystość Opieki świętego Józefa, Na tajemnice ucieczki świętego Józefa z Jezusem i Maryją do Egiptu*²⁰. Różaniec do św. Józefa w Polsce, w środowiskach karmelitańskich, przyjmował się z trudnościami, ale w XVIII w. znano już kilka jego odmian, niektóre z nich nazywano „koronką do św. Józefa”²¹.

W XVII stuleciu pojawiły się pieśni nabożne ku czci św. Józefa w języku polskim. Śpiewano je podczas nabożeństw o uroczystym charakterze. Były wśród nich tłumaczenia m.in. hymnów łacińskich, występowały też utwory rodzime, najwięcej w XVIII w. Parafianie, śpiewając je, pogłębiali swoją wiedzę o Żywicielu Pańskim²².

Wiek XVII to także okres, gdy w liturgii obok 19 marca, wspomnienia Oblubieńca Najświętszej Maryi Panny, przyjęły się dalsze święta ku czci św. Józefa. Były to następujące uroczystości: Opieki św. Józefa, Zaślubin św. Józefa z Najświętszą Maryją Panną, Oczekiwania narodzenia Jezusa przez Maryję i Józefa (ostatnia niedziela adwentu), Ucieczki do Egiptu (niedziela zapustna, przed Środą Popielcową), Znalezienia dwunastoletniego Jezusa w świątyni (pierwsza niedziela po Wielkanocy), Śmierci św. Józefa (trzecia niedziela po Wniebowzięciu NMP, po św. Bartłomieju). Święta te przypominały ważniejsze tajemnice z życia św. Józefa²³.

Wiernych do św. Józefa zbliżało „szukanie skutecznej protekcji”²⁴ w wielorakich potrzebach. W XVII i XVIII stuleciu Rzeczypospolita prowadziła wojny ze Szwecją, Rosją, Turcją, Kozaczyzną, odbywały się rokosze, a ludności bardzo dawały się we znaki związane z nimi rekwizycje, zniszczenia, rabunki, epidemie,

¹⁹ Najstarsza ich wersja *Officium Iozepha S. Patryarchy y Oblubieńca Nayswiętszey Panny* została wydrukowana w Krakowie w 1624 r., w następnych latach ukazywały się kolejne wydania.

²⁰ J.B. Wanat, *Kult świętego Józefa*, s. 124; T. Sinka, *Nabożeństwa ku czci świętego Józefa w Polsce*, „Studia Paradyskie” 2 (1987), s. 218; E. Krzewska, *Kult*.

²¹ C. Gil, *Z dziejów kultu świętego Józefa w prowincji polskiej karmelitów bosych*, [w:] *Józef z Nazaretu*, t. 2, Kraków 1979, s. 258; T. Sinka, *Kult św. Józefa w Polsce: rys historyczny*, „Studia Paradyskie” 2 (1987), s. 333; E. Krzewska, *Kult*.

²² T. Sinka, *Najstarsze polskie pieśni nabożne ku czci świętego Józefa*, „Gorzowskie Wiadomości Kościelne” 19 (1976), s. 330-338; E. Krzewska, *Kult*.

²³ K. Białczak, *Kult liturgiczny św. Józefa w Polsce w świetle ksiąg liturgicznych*, [w:] *Studia z dziejów liturgii w Polsce*, red. M. Rechowicz, W. Schenk, t. 2, Lublin 1976, s. 73, 76; C. Gil, *Z dziejów kultu świętego Józefa*, s. 233; J.B. Wanat, *Kult świętego Józefa*, s. 24, 25, 32; (Arnoldus a Jesu Maria [Kasper Melcerowicz]), *Jezus, Maryja, Józef*, s. 108; T. Sinka, *Nabożeństwa ku czci świętego Józefa*, s. 215; E. Krzewska, *Kult*.

²⁴ (Arnoldus a Jesu Maria [Kasper Melcerowicz]), *Jezus, Maryja, Józef*, s. 64; E. Krzewska, *Kult*.

pożary, nieurodzaje²⁵. Podczas łupieżczego napadu 29 kwietnia 1657 r. Węgrów i Kozaków Rakoczego zamordowano plebana bielińskiego ks. Jana Słopeckiego [Słowieckiego]²⁶. W tej sytuacji ludność szukała pomocy i wsparcia u pośredników, opiekunów, prosząc w modlitwie o odwrócenie klęsk. W tym czasie zakony karmelitańskie, za św. Teresą od Jezusa, przedstawiały św. Józefa jako skutecznego protektora u Boga w każdej potrzebie²⁷. Nadzieja ta szybko przenikała społeczeństwo i przysparzała świętemu czcicieli.

Pobożność związana z kultem św. Józefa docierała do ludu różnymi drogami. Szybko adaptowała się i uzewnętrzniała w tym, że na chrzcie nadawano dzieciom imię Józef, wznoszono świątynie pod jego wezwaniem, zakładano bractwa św. Józefa, pojawiał się kult obrazów, połączony nierzadko z ruchem pielgrzymkowym. Dynamiczny rozwój kultu św. Józefa przypada na drugą połowę XVII w., czyli w czasie powstania parafii pod jego wezwaniem w Bielinach.

2. NAUCZANIE – EDUKACJA

Kościół od samego początku funkcjonowania na ziemiach polskich stawiał sobie za cel kształcenie ludzi młodych, którzy później zostawali duchownymi, nauczycielami, wykładowcami i profesorami oraz urzędnikami państwowymi. W źródłach spotykamy informację, że w drugim dziesięcioleciu XVI w., w semestrze zimowym 1521/1522 r., do Akademii Krakowskiej zapisał się Maciej, syn Stanisława z Bielin i wniósł opłatę w wysokości 4 groszy²⁸. Wiemy, że był on pochodzenia chłopskiego, natomiast nie wiemy, czy ukończył studia i ewentualnie z jakim stopniem oraz kto je finansował.

Szkoła parafialna w Bielinach powstała prawdopodobnie zaraz po erygowaniu parafii. Jej pierwszym i długoletnim nauczycielem był Mikołaj Bartłomiej Klu-

²⁵ Z. Wójcik, *Międzynarodowe położenie Rzeczypospolitej*, [w:] *Polska XVII wieku*, red. J. Tazbir, Warszawa 1969, s. 14-28; B. Baranowski, *Życie codzienne małego miasteczka w XVII i XVIII wieku*, Warszawa 1974; J. Bystroń, *Etnografia Polski*, Poznań 1947, s. 139; Krzewska, *Kult*.

²⁶ R. Skrzyński, *Parafia Bieliny*, s. 85.

²⁷ Teresa od Jezusa, *Dzieła*, t. I, Kraków 1962, s. 104-106; E. Krzewska, *Kult*.

²⁸ „Mathias Stanislai de Byeliny dioc. Cracoviensis s. 4 gr”. Zob. *Album studiosorum Universitatis Cracoviensis*, wyd. Ż. Pauli, t. 2, Cracoviae 1887, s. 212; I. Kaniewska, *Młodzież Uniwersytetu Krakowskiego w latach 1510-1560*, [w:] *Studia z dziejów młodzieży Uniwersytetu Krakowskiego w dobie renesansu*, red. K. Lepszy, Kraków 1964, s. 36, podaje, że chodzi o Bielinę w powiecie chęcińskim, do którego wówczas wieś ta należała.

czowski, który po raz pierwszy uchwytny jest w źródłach 3 stycznia 1638 r. jako bakałarz, po raz ostatni zaś jako magister w styczniu 1655 r. Do szkoły uczęszczała młodzież z miejscowej parafii, a także z sąsiednich²⁹. Następnymi nauczycielami szkoły parafialnej w Bielinach w XVII w. byli: Jan Mikołaj Skorzewski (1655-1656), Jan Kochański (1656-1658) i Andrzej Barankowicz (1658-1696)³⁰. Prawdopodobnie po śmierci ostatniego nauczyciela szkoła przestała istnieć. Według wizytacji z 1782 r. szkoły formalnie nie było, natomiast dzieci nauczał organista i dzwonnik³¹. Należy przypuszczać, że w XVIII w. młodzież w minimalnym stopniu była nauczana przy parafii, gdyż uwarunkowania polityczne i gospodarcze nie sprzyjały powstaniu szkoły z własnym funduszem i zatrudnionym nauczycielem. Jednak ze szczątkowych danych wynika, że w epoce nowożytnej to parafia była miejscem kształcenia młodzieży.

Ważne miejsce w życiu wspólnoty parafialnej zajmowała biblioteka, która służyła miejscowym duszpasterzom do przygotowania kazań, nauk i katechez dla wiernych. W większości księgozbiór parafialny składał się z homilii, kazań i pomocy homiletycznych. Zawierał on kazania średniowiecznych, odrodzeniowych i oświeceniowych kaznodziejów. W każdej z wymienionych epok kazania charakteryzowały się innymi elementami, na które zwracano szczególną uwagę. Kaznodziejstwo odrodzeniowe inspirowało się humanizmem, epoki baroku zrywało z obowiązującymi normami, by przyjąć cechy charakterystyczne dla literatury baroku³². Obok tych jakże różnych zbiorów kazań były homilie akcentujące kult św. Józefa³³, co nie było bez znaczenia dla parafii pod jego wezwaniem. Na wyposażeniu parafii znajdowały się także różnego rodzaju podręczniki do pisania kazań, Bibliie oraz kolekcje służące do medytacji³⁴. Zbiory kaznodziejskie były pomocne w przygotowaniu i głoszeniu kazań. W księgozbiorze parafialnym nie mogło zabraknąć katechizmów, które były podręcznikami służącymi do nauk katechetycznych. Nauczaniem katechetycznym obejmowano dzieci, młodzież, dorosłych, ale także ludzi starszych. Katechezy dla każdej z tych grup były zróżnicowane co do przekazywanych treści.

²⁹ Archiwum Diecezjalne w Kielcach (dalej. cyt. ADK), Akta chrztów parafii Bieliny 1637-1742, akt nr 36, 40, 740, 748, 786; A. Drogosz, A. Cedro, *Kartki z przeszłości gminy Bieliny. Monografia historyczno-etnograficzna gminy Bieliny*, Bieliny 2007, s. 149.

³⁰ ADK, Akta chrztów parafii Bieliny 1637-1742, akt nr 732, 823, 875, 973, 1015, 1128, 1179, 1347, 2352, 2365, 2434; A. Drogosz, A. Cedro, *Kartki z przeszłości gminy Bieliny*, s. 149.

³¹ ADS, brak sygn., Akta wizyty generalnej w trzech dekanatach [...] 1782 r.

³² R. Skrzyniarz, *Kaznodziejstwo, I. W Kościele Zachodnim. A. Dzieje*, [w:] *Encyklopedia katolicka*, t. 8, Lublin 2000, kol. 1304-1306.

³³ M. Daniluk, *Jan z Kartageny*, kol. 907-908; R. Skrzyniarz, *Parafia Bieliny*, s. 62-64.

³⁴ AKMK, AV 27, Visitatio [...] 1738, k. 348; R. Skrzyniarz, *Księgozbiór parafialny*, s. 417.

3. WPLYWY SPOŁECZNE, CZYLI PRACA SOCJALNA I ANIMACYJNA

Kościół od zawsze zrzeszał wspólnotę parafialną i mobilizował ją do działalności na rzecz społeczności lokalnej. Angażowano tych wszystkich parafian, którzy chcieli wyjść poza bierne uczestnictwo w życiu wspólnoty, dlatego organizowano dla nich różnego rodzaju bractwa, werbowano do pomocy w szpitalach (przytułkach), urządzano pielgrzymki do sanktuariów. Bractwa odgrywały ważną rolę w życiu religijnym wiernych parafii, rozwijając działalność liturgiczną, dewocyjną, a także charytatywną. Papież Innocenty XI w breve apostolskim z 11 marca 1679 r. zezwolił na założenie bractwa św. Józefa. Erygowania tego bractwa w parafii Bieliny dokonał 10 kwietnia tegoż roku Mikołaj Oborski, sufragan krakowski³⁵.

Głównym celem bractw św. Józefa było szerzenie jego kultu, naśladowanie cnót i zapewnienie sobie opieki świętego, zwłaszcza na godzinę śmierci³⁶. Członkowie bractw zobowiązani byli do codziennego odmawiania propagowanych przez karmelitów określonych modlitw i nabożeństw. Najstarsza była septenna odprawiana przez siedem kolejnych śród ku uczczeniu siedmiu boleści i siedmiu radości św. Józefa. Znano ją w Polsce od końca XVII w. Początkowo nabożeństwo miało charakter prywatny, błagalny, a odprawiane było w celu uzyskania od Boga, za pośrednictwem św. Józefa, potrzebnej łaski dla duszy i ciała. W XVIII w. septenna przybrała formę uroczystą, odprawianą jako przygotowanie na zbliżające się święto obchodzone ku jego czci. Nowennę do św. Józefa znano w Polsce od drugiej połowy XVIII w.³⁷ Odprawiano ją przez dziewięć kolejnych dni jako przygotowanie do pobożnego obchodzenia święta św. Józefa. W XVII w. istniało także nabożeństwo odprawiane we wszystkie środy³⁸. Ksiądz Jędrzej Kitowicz wspomina posty środowe dla uczczenia św. Józefa³⁹. Członkowie bractw i czciciele św. Józefa gromadzili się w środy rano na uroczystą mszę wotywną o św. Józefie, a wieczorem na nabożeństwo z litanią, pieśniami i procesją z figurą św. Józefa⁴⁰.

³⁵ AKMK, AV 37, k. 58.

³⁶ *Ustawy Bractwa Świętego Józefa Oblubieńca NMP*, Poznań 1870; E. Krzewska, *Kult*.

³⁷ T. Sinka, *Z dziejów kultu świętego Józefa w Polsce*, „Ruch Biblijny i Liturgiczny” 45 (1992), nr 2, s. 151-155; E. Krzewska, *Kult*.

³⁸ R. Gauthier, *Joseph (saint): Liturgie et documents pontificaux*, [w:] *Dictionnaire de spiritualité*, Paris 1974, kol. 1312; M. Meschler, *Święty Józef w życiu Chrystusa i w życiu Kościoła*, Poznań 1913, s. 124; E. Krzewska, *Kult*.

³⁹ „Najpryncypalniejszy był post prywatny w środę; ten dzień bardzo wielką miał czcicielów swoich frekwencją, ponieważ był od dwóch bractw uprzywilejowanym, od Bractwa Szkaplerza i od Bractwa Opieki Świętego Józefa” (J. Kitowicz, *Opis obyczajów za panowania Augusta III*, oprac. R. Pollak, t. 1, Wrocław 2003, s. 38-39). Zob. E. Krzewska, *Kult*.

⁴⁰ T. Sinka, *Z dziejów kultu*, s. 51-55; E. Krzewska, *Kult*.

Swój wpływ społeczny na wspólnotę parafialną i jej zaangażowanie charytatywne wywierał także szpital (przytułek). W średniowieczu – przede wszystkim w miastach – organizowano szpitale z kaplicą do nabożeństw. Nie były to szpitale w dzisiejszym tego słowa znaczeniu, lecz przytułki. Celem przede wszystkim była troska o zbawienie duszy chorych i biednych, którzy byli ich pensjonariuszami. W późniejszych epokach także na wsiach przy kościołach parafialnych zaczęto organizować przytułki dla chorych i ubogich. W źródłach spotykamy informację, że tego typu szpital istniał przy kościele parafialnym w Bielinach. W wizytacji z 1747 r. wspomina się, że był szpital dla ubogich, lecz przez poprzednich plebanów został opuszczony i zaniedbany, dlatego też upadł, ale został przez współczesnych parafian na nowo odbudowany⁴¹. Szpital znajdował się nieopodal kościoła. Składał się z sal dla kobiet i oddzielnie dla mężczyzn. W dekrete powizytacyjnym z 1782 r. ks. Antoni Kozicki, dziekan pilicki, nakazał utworzenie szpitala (przytułku) dla sześciu ubogich⁴². Wydaje się, że prowadzenie szpitala dla najbiedniejszych i chorych parafian było zaniedbywane, ponieważ nie miał on oddzielnego uposażenia. Jednak jego tylko czasowe funkcjonowanie w społeczności parafialnej wyczuła wierność na potrzeby ludzi starych, chorych, samotnych i opuszczonych.

Istotne miejsce w życiu parafian zajmował ruch pielgrzymkowy do sanktuariów i jego rola wychowawcza w rozwijaniu wśród wiernych różnych kultów. Od niepamiętnych czasów parafianie z Bielin pielgrzymowali do sanktuarium Matki Boskiej w Częstochowie, na Święty Krzyż do benedyktyńskiego sanktuarium Drzewa Krzyża Świętego, do sanktuarium maryjnego w Kalwarii Zebrzydowskiej, a także przybywali na uroczystości odpustowe do kolegiaty kieleckiej, gdzie gromadzili się przy obrazie Matki Boskiej Łaskawej Kieleckiej⁴³. W tym ostatnim przypadku czas pobytu na kieleckim targu był również okazją wstąpienia do świątyni na krótką modlitwę u stóp obrazu Matki Boskiej. Bielińscy parafianie pielgrzymowali na odpusty do pobliskich parafii w: Bodzentynie na św. Stanisława, Daleszycach na św. Michała Archanioła oraz Łagowie również na św. Michała Archanioła.

*

Formacyjne oddziaływanie parafii w epoce nowożytnej odbywało się przez liturgię i nabożeństwa, które formowały pobożność chrześcijańską parafian, czyli

⁴¹ AKMK, AV 37, s. 71.

⁴² ADS, brak sygn., Akta wizyty generalnej w trzech dekanatach [...] 1782.

⁴³ R. Skrzyński, *Parafia Bieliny*, s. 81.

socjalizowały wedle przyjętych ówczesnie wzorców religijnych, a także przez nauczanie (przekaz wiary) zawarte w kazaniach oraz katechezie. Kazania i katecheza służyły do nauczania i wyjaśniania prawd Objawionych, nauk moralnych i katechizmowych, ale były także elementem poznawczego osvajania parafian ze światem. Dzięki nim ludność zdobywała wiedzę o otaczającym ich świecie, sprawach i problemach ówczesnych ludzi. Wspólnotę parafialną angażowano w działalność bractw, których celem było propagowanie różnego rodzaju nabożeństw oraz praktyk religijnych. Pielgrzymki do sanktuariów miały na celu rozwój kultu chrystologicznego, maryjnego oraz świętych pańskich, w Bielinach zaś przede wszystkim św. Józefa. Kościół wychowywał i nauczał poszanowania ludzi starych, chorych i biednych, których umieszczano w szpitalach-przytułkach. Troska o tych ludzi pobudzała parafian do czynienia dzieł miłosierdzia. Miejszem nauczania dzieci była szkoła parafialna, w której uczono czytania i pisania, była także ośrodkiem transmisji kultury wedle wzoru wiary chrześcijańskiej, a w przyszłości patriotyzmu⁴⁴ nowych pokoleń, którego ja, bielinianin, jestem dumnym przedstawicielem.

Bibliografia

- Album studiosorum Universitatis Cracoviensis*, wyd. Ż. Pauli, t. 2, Cracoviae 1887.
- Baranowski B., *Życie codzienne małego miasteczka w XVII i XVIII wieku*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1974.
- Białczak K., *Kult liturgiczny św. Józefa w Polsce w świetle ksiąg liturgicznych*, [w:] *Studia z dziejów liturgii w Polsce*, red. M. Rechowicz, W. Schenk, TN KUL, t. 2, Lublin 1976, s. 31-88.
- Bystron J., *Etnografia Polski*, Spółdzielnia Wydawnicza „Czytelnik”, Poznań 1947.
- Daniluk M., *Jan z Kartageny*, [w:] *Encyklopedia katolicka*, TN KUL, t. 7, Lublin 1997, kol. 907-908.
- Drogosz A., Cedro A., *Kartki z przeszłości gminy Bieliny. Monografia historyczno-etnograficzna gminy Bieliny*, Wydawnictwo Świętokrzyskie „Elipsa”, Bieliny 2007.
- Fitych T., *Trójca stworzona. Nauka o świętym Józefie na Śląsku*, TN KUL, Lublin 1999.
- Gauthier R., *Joseph (saint): Liturgie et documents pontificaux*, [w:] *Dictionnaire de spiritualité*, Paris 1974, kol. 1312.

⁴⁴ Pojęcie bardzo współczesne wbrew pozorom, gdy jest świadomość, że jest się członkiem narodu, kraju. Jeszcze w czasie powstania styczniowego chłopci mówili o sobie tutejsi, a o ziemiaństwie – Polacy, ale nie o sobie. Odmienny przykład stanowiła młynarsko-chłopska rodzina Teligów, której członkowie byli wychowywani w duchu patriotycznym, niektórzy z nich zaś brali udział w powstaniu listopadowym, styczniowym, byli partyzantami w czasie drugiej wojny światowej i czynnie uczestniczyli w ruchu oporu za czasów komunistycznych. Z tej rodziny wywodził się trzykrotny rektor Uniwersytetu Jagiellońskiego Karol Teliga (1808-1884).

- Gauthier R., *Litania o świętym Józefie w XVII wieku*, „Ateneum Kapłańskie” 38 (1986), s. 310-315.
- Gil C., *Z dziejów kultu świętego Józefa w prowincji polskiej karmelitów bosych*, [w:] *Józef z Nazaretu*, t. 2, Kraków 1979, s. 229-266.
- Kaniewska I., *Młodzież Uniwersytetu Krakowskiego w latach 1510-1560*, [w:] *Studia z dziejów młodzieży Uniwersytetu Krakowskiego w dobie renesansu*, red. K. Lepszy, PWN, Kraków 1964, s. 6-89.
- Kitowicz J., *Opis obyczajów za panowania Augusta III*, oprac. R. Pollak, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, t. 1, Wrocław 2003.
- Kurantowicz E., *Badacz i mała społeczność lokalna. Proces badania jako zmaganie się z granicami*, [w:] *Pedagogika miejsca*, red. M. Mendel, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2006, s. 75-87.
- Meschler M., *Święty Józef w życiu Chrystusa i w życiu Kościoła*, Księgarnia św. Wojciecha, Poznań 1913.
- Natoński B., *Dzieje kultu świętego Józefa w zakonie jezuitów w Polsce 1564-1979*, [w:] F.L. Filas, *Święty Józef człowiek Jezusowi najbliższy*, Wydawnictwo Apostolstwa Modlitwy, Kraków 1979, s. 377-382.
- Pedagogika społeczna*, red. E. Marynowicz-Hetka, PWN, t. 1, Warszawa 2006.
- Sinka T., *Kult świętego Józefa w Polsce: rys historyczny*, „Studia Paradyskie” 2 (1987), s. 311-335.
- Sinka T., *Litania do świętego Józefa, historia i propozycje*, „Studia Józefologiczne” 1 (1989), s. 83-87.
- Sinka T., *Nabożeństwa ku czci świętego Józefa w Polsce*, [w:] *Józef z Nazaretu*, Wydawnictwo OO. Karmelitów Bosych, t. 2, Kraków 1979, s. 213-228.
- Sinka T., *Najstarsze polskie pieśni nabożne ku czci świętego Józefa*, „Gorzowskie Wiadomości Kościelne” 19 (1976), s. 330-338.
- Sinka T., *Z dziejów kultu świętego Józefa w Polsce*, „Ruch Biblijny i Liturgiczny” 45 (1992), nr 2, s. 151-155.
- Skrzyniarz R., *Kaznodziejstwo, I. W Kościele Zachodnim. A. Dzieje*, [w:] *Encyklopedia katolicka*, TN KUL, Lublin 2000, t. 8, kol. 1304-1306.
- Skrzyniarz R., *Księgozbiór parafialny w Bielinach według wizytacji z 1738 roku*, „Archiwa, Biblioteki i Muzea Kościelne” 74 (2000), s. 415-418.
- Skrzyniarz R., *Parafia Bieliny. Zarys dziejów*, Jedność, Kielce 2007.
- Smereka W., *Biblijstka polska (wiek XVI-XVIII)*, [w:] *Dzieje teologii katolickiej w Polsce*, t. 2, cz. 1, TN KUL, Lublin 1975, s. 221-266.
- Starnawski J., *Nurt katolicki w literaturze polskiej*, [w:] *Księga tysiąclecia katolicyzmu w Polsce*, t. 2, TN KUL, Lublin 1969 s. 133-358.
- Theiss W., *Góra Kalwaria / Ger: pejzaż asocjacyjny (studium pamięci kulturowej miejsca)*, [w:] *Pedagogika miejsca*, red. M. Mendel, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2006, s. 55-74.

- Wanat J.B., *Kult świętego Józefa Oblubieńca NMP u karmelitów bosych w Krakowie*, Wydawnictwo OO. Karmelitów Bosych, Kraków 1981.
- Wójcik Z., *Międzynarodowe położenie Rzeczypospolitej*, [w:] *Polska XVII wieku: państwo, społeczeństwo, kultura*, red. J. Tazbir, Wiedza Powszechna, Warszawa 1969, s. 14-28.

Rozmowa człowieka słyszącego z niesłyszącym jako zjawisko kluczowe dla pedagogiki specjalnej i logopedii

Spotkanie z człowiekiem niesłyszącym stawia nas przed tajemnicą „inności” osoby, która różni się od większości ludzi tym, że nie dysponuje pełnym (tj. właściwym dla tej większości) spektrum wrażliwości zmysłowej na zjawiska otaczającej rzeczywistości fizycznej. Społeczności ludzkie od zarania dziejów poszukują sposobów odniesienia się do tych spośród swoich członków, którzy nie mieszczą się w wyobrażeniu jednostki standardowej, takiej jak wszyscy. W społeczeństwach współczesnych spotkanie z człowiekiem „innym” jest przedmiotem zainteresowania pedagogiki specjalnej, której zadania teoretyczne i praktyczne koncentrują się wokół tego zagadnienia. Zadania logopedii zaś – zarówno poznawcze, jak i aplikacyjne – koncentrują się wokół celu, którym jest poprawa wzajemnego rozumienia się spotykających się osób.

Rozmowa jest najważniejszą formą społecznego obcowania ludzi. Bez możliwości prowadzenia rozmów z innymi osobami człowiek jest skazany na wyłączenie ze wspólnoty, alienację i samotność. Jest nie tylko „inny”, staje się „obcy”, „niemy” lub „głuchoniemy”. Rozmowy z innymi ludźmi stanowią warunek rozwoju każdej osoby. Bez możliwości rozmawiania z matką, ojcem i innymi bliskimi osobami, a potem z nauczycielami i wychowawcami oraz kolegami i przyjaciółmi dziecko nie może harmonijnie rozwijać się w sferze poznawczej, emocjonalnej, społecznej i duchowej. Bez możliwości komunikowania się z innymi ludźmi – bezpośrednio i za pośrednictwem słowa utrwalonego (zwłaszcza w piśmie) – człowiek nie ma dostępu do dóbr kultury duchowej, do literatury, tradycji, obyczajów, historii.

Umiejętność porozumiewania się językowego jest też nieodzownym warunkiem prowadzenia wszelkich działań edukacyjnych i wspomagających rozwój człowieka. Pedagog, wychowawca, nauczyciel, mistrz musi umieć rozmawiać

z wychowankiem, uczniem, studentem. Bez tej umiejętności nie jest w stanie przekazywać żadnych, nawet najbardziej podstawowych wartości. Nie jest w stanie oddziaływać na wychowanka, ani służyć mu pomocą dla jego rozwoju.

Doniosłość zarysowanej tu problematyki możemy docenić, kiedy uświadomimy sobie, jaką wartość w rozwoju każdego człowieka ma spotkanie z drugim człowiekiem, zwłaszcza takie, które angażuje poznawczo, emocjonalnie i moralnie, dając szanse wzrostu duchowego, poszerzania prawdy i pomnażania dobra. Wartość ta nie ogranicza się do pozornie głównego celu pedagogiki specjalnej, za który uważa się niekiedy rehabilitację osób niepełnosprawnych, zmierzającą do standaryzacji ich umiejętności, czyli sprawianie, aby „inni” stawali się „mniej inni”. Wynika ona raczej z intensywności wspólnego przeżywania egzystencjalnej tajemnicy człowieka i polega na poszukiwaniu wartości wyższych niż proste przystosowanie się do standardów. Niepełnosprawność jest wyzwaniem dla ludzkiej inteligencji oraz tych zdolności twórczych, które stanowią o specyficznie ludzkim sposobie życia w środowisku przyrodniczym, a mianowicie na ustawicznym przekształcaniu tego środowiska i przekraczaniu wyznaczanych przez nie ograniczeń. Odczuwanie ograniczenia wyzwala bowiem dynamizm rozwoju człowieka, odbywającego się poprzez jego twórcze działania intelektualne i moralne, które stanowią źródło istnienia kultury.

Rozmowa z człowiekiem niesłyszącym jest szczególnym rodzajem takiego spotkania, w którym możemy się nieco przybliżyć do jego tajemnicy, a jednocześnie do tajemnicy człowieczeństwa, ponieważ uczestniczymy w dramacie niepełnosprawności zmysłowej, a jednocześnie możemy brać udział w zadziwiającym zjawisku przekraczania barier, ograniczających biologiczne możliwości ludzkiego organizmu dzięki czynnościom umysłu, który jest zdolny do władania językiem, a dzięki temu – do psychicznej łączności z innymi ludźmi.

Celem niniejszego artykułu jest zwrócenie uwagi pedagogów i logopedów na zjawiska, które na ogół nie są dostrzegane, a które decydują o realności i jakości rozmów między osobami słyszącymi (rodzicami, wychowawcami, przyjaciółmi i kolegami) a niesłyszącymi (dziećmi, młodzieżą i dorosłymi). Zadaniem, które stawia sobie autorka, jest zainteresowanie czytelnika problemem rozważnego doboru sposobu komunikowania się do potrzeb i możliwości rozmówców, a zwłaszcza do konkretnych potrzeb i możliwości osób z niepełnosprawnością zmysłu słuchu. Podstawą rozważań jest próba opisanie typowych sytuacji, w których znajdują się dwie osoby – słysząca i obciążona uszkodzeniem słuchu – podejmujące rozmowę z wykorzystaniem różnych dostępnych sposobów i środków komunikowania się. Rozważania dotyczyć będą osób, u których uszkodzenie nastąpiło przed przyswoje-

niem języka i nauczeniem się mowy¹. Zanim jednak przystąpimy do kategoryzacji i analizy takich sytuacji, potrzebne są ustalenia i refleksje wstępne, aby uzyskać wystarczająco przejrzystą siatkę pojęć służących do projektowanego opisu.

1. ISTOTA ROZMOWY W JĘZYKU FONICZNYM

Rozmowy są dla nas, ludzi słyszących, zjawiskiem tak powszednim, że bardzo rzadko zastanawiamy się nad ich doniosłością w życiu codziennym oraz w rozwoju psychicznym i duchowym człowieka, a także w jego wychowaniu. Dopiero spotkanie z człowiekiem o ograniczonej wrażliwości na dźwięki mowy pozwala nam docenić wartość łatwej łączności międzyosobowej, którą umożliwia nam język foniczny. Fizycznym środkiem tej łączności jest niezwykle ekonomicznie zorganizowany ciąg specjalnie uformowanych fal akustycznych, które są nośnikiem znaczeń przekazywanych sobie przez ludzi. Ten rodzaj fal, czyli dźwięki mowy, stanowi fizyczny zwornik dwóch łańcuchów czynności językowych: u nadawcy i u odbiorcy. Dzięki ich dotykanej, uchwytniej dla zmysłów postaci, czynności nadawcy i odbiorcy, mówienie i rozumienie łączą się w jedną całość i stanowią jeden proces komunikowania się językowego.

Komunikowanie się językowe stanowi – jak wiadomo – jeden z wielu sposobów komunikowania się ludzi, ale jest tą formą wymiany znaczeń, która jest właściwa wyłącznie ludziom. Wszystkie inne formy – gestowo-mimiczne, biochemiczne, zapachowe, przestrzenno-ruchowe, sygnalizacyjno-głosowe i sygnalizacyjno-optyczne – znane są w całym świecie organizmów żywych. Jeśli nawet w komunikowaniu się ludzi te wielorakie formy sygnalizacyjne przeważają ilościowo i dominują w sensie psychicznej ważności w niektórych konkretnych, codziennych sytuacjach, to przecież komunikowanie się językowe stanowi formę szczególną i najważniejszą z uwagi na jego specyficzną wartość dla poszczególnych osób, społeczności i całej kultury ludzkiej. Komunikowanie się językowe stanowi bowiem zjawisko konstytutywne dla ich istnienia. Nie potrafimy sobie nawet wyobrazić osoby, społeczności ani kultury bez języka.

¹ Sytuacja osób ogłuchłych zasługuje na osobne rozważenie.

2. CZYNNOCI JĘZYKOWE CZŁOWIEKA UCZESTNICZĄCEGO W ROZMOWIE

Codziennosc rozmów tworzy złudne wrazenie, że zjawisko to jest proste i że jego podstawą są łatwe czynności słuchania i mówienia, postrzegane jako efekty działania narządów słuchu i mowy. W istocie komunikowanie się językowe to proces złożony, możliwy dzięki skomplikowanym czynnościom człowieka, wśród których rolę naczelną pełnią językowe czynności mózgu oparte na jego zdolności do integrowania, kategoryzacji i twórczego porządkowania oraz przetwarzania wiedzy pozyskiwanej drogą zmysłową.

Zastosowanie dźwięków jako nośnika w procesie wymiany znaczeń między ludzkimi umysłami jest możliwe dzięki temu, że są one dla człowieka dostępne w sposób polisensoryczny, zarówno jako wytwór innej osoby – drogą słuchową i częściowo wzrokową, jak też jako wytwór własny, w czasie jego wytwarzania – drogą proprioceptywną, dotykową i słuchową jednocześnie. Każdy element dźwiękowy strumienia mowy, czyli głoska występująca w sylabie, ma dla człowieka władającego danym językiem precyzyjnie uchwytną postać artykulacyjno-kinestetyczną oraz audytywno-wizualną. Integracja sensoryczna utrwalonych wzorców czynności nadawczych i odbiorczych stanowi podstawę błyskawicznej transpozycji strumienia sylab z modalności słuchowej na artykulacyjną i odwrotnie. Głoski występujące w sylabach i mające postać akustyczno-artykulacyjną mózg kategoryzuje i rozpoznaje jako elementarne jednostki umysłowej struktury systemu językowego.

Język jest nie tylko systemem dwuklasowym, składającym się z klasy znaków prostych i klasy reguł, które zarządzają tworzeniem znaków złożonych (wypowiedzeń). Wszystkie funkcje języka pozostają w związku z niezwykłą precyzją jego wewnętrznej struktury morfonologicznej, która decyduje o precyzji kodowania znaczeń. W językach fonicznych² w każdym słowie (wyrazie) można wyodrębnić jednostki dźwiękowe samodzielnie nieznaczące, czyli fonemy, które w mowie są realizowane w postaci głosek, a w piśmie typu głoskowo-literowego³ utrwalane przy zastosowaniu liter. Z trwałych kombinacji tych jednostek zbudowane są morfemy (najmniejsze jednostki znaczące), a z nich – słowa. To właśnie ta dwoistość struktury języka sprawia, że jest on systemem o szczególnych właściwościach, które gwarantują człowiekowi bogactwo, ekonomię i elastyczność oraz precyzję i jednoznaczność czynności umysłowych i komunikacyjnych wykony-

² Struktura języków migowych jest inna.

³ Istnieją inne rodzaje pisma, np. pismo chińskie.

wanych przy jego udziale. Niezliczone zbiory zdań możemy rozumieć i twórczo budować, mając do dyspozycji ogromną liczbę wyrazów, które potrafimy usłyszeć, rozpoznać i zapamiętać dzięki temu, że wszystkie one składają się z kombinacji tych samych fonemów (artykułowanych jako głoski), a liczba tych elementów jest zadziwiająco mała (w większości języków nie przekracza pięćdziesięciu). Ta szczególna właściwość struktury znaków językowych stanowi dogodną podstawę ich przydatności do tworzenia i utrwalania nieograniczonego bogactwa pojęć w wyniku procesu „odrywania” znaczeń słów od konkretnych przedmiotów i zjawisk na drodze różnego rodzaju czynności poznawczych, logicznych oraz imaginacyjnych (np. uogólniania, dedukcji, abstrahowania, transcendowania, ale także wyobrażania sobie i fantazjowania). Dzięki tej właściwości języka możliwe jest pośrednie pozyskiwanie informacji, bez konieczności zmysłowego kontaktu z przedmiotami i zjawiskami spoza zmysłowego „tu i teraz” jednostki, zdobywanie wiedzy dotyczącej innych obszarów przestrzeni i czasu. Język bowiem służy do intersubiektywnej wymiany ludzkich doświadczeń. Dzięki niemu uzyskujemy dostęp do doświadczeń innych ludzi, nie tylko tych, z którymi kontaktujemy się bezpośrednio, ale również tych, którzy są od nas odlegli w czasie i przestrzeni. Oczywiście, nie jest to dostęp bezpośredni i pełny; korzystanie z niego wymaga intensywnej aktywności umysłowej (dekodowania, domysłu, dedukcji, wyobraźni i empatii). Język pozwala nam korzystać z doświadczenia własnej rodziny i najbliższego środowiska społecznego, a także narodu lub wspólnoty etnicznej oraz doświadczenia całej ludzkości zapisanego w tym, co stanowi uniwersum kultury.

Wspólnotowy obraz świata zapisany w języku ma strukturę hierarchiczną, a jego elementy są skategoryzowane. Dzięki temu orientacja w nim jest dogodna, mimo że jego pojemność jest praktycznie nieograniczona. Doskonałość czynności językowych człowieka ujawnia się w tym, że są one ściśle zintegrowane z innymi czynnościami umysłowymi. Zwłaszcza ze wszystkimi rodzajami myślenia. Zarówno z myśleniem sensoryczno-motorycznym i konkretno-wyobrażeniowym, jak i wyobrażeniowo-symbolicznym oraz pojęciowo-logicznym. Dzięki temu obraz świata zakodowany w języku postrzegany jest przez ludzi jako prawdziwy i kompletny. Ta właściwość języka jest przyczyną zagrożenia dla naszych czynności poznawczych. Nie dostrzegamy fragmentaryczności i nieuniknionych niedostatków językowego obrazu świata. To zjawisko jest też przyczyną zagrożenia, polegającego na „oderwaniu się” i swoistym odłączeniu wizji rzeczywistości utrwalonej w utworach językowych (tekstach) i powstawaniu wizji fikcyjnych, nie tylko typu mimetycznego, czyli realistycznych, tj. prawdopodobnych (np. w powieści realistycznej) lub jawnie fantastycznych (np. w baśni i literaturze typu fantasy), ale także kłamliwych (np. w reklamie, propagandzie i agitacji politycznej). Obraz świata przedstawiony w tekstach nie jest bowiem w pełni adekwatnym obrazem

rzeczywistości, ale rezultatem twórczości językowej ich autorów. Może więc zawiązać różnego rodzaju niedostatki ich wiedzy i ułomności myślenia, elementy fikcyjne, wyobrażenia stereotypowe i mityczne oraz elementy świadomie fałszywe i tworzone w złej wierze, z intencją manipulowania odbiorcą i czynienia zła.

3. WARUNKI SATYSFAKCUJĄCEGO UCZESTNICTWA W ROZMOWIE

Jakie warunki muszą być spełnione, żeby dwie osoby mogły ze sobą rozmawiać? Najważniejsze jest oczywiście to, żeby chciały rozmawiać, czyli wspólna wola komunikowania się. Żeby rozmawiać, ludzie muszą się wzajemnie akceptować, tj. mieć uznanie dla siebie jako dla osób. Ponadto muszą mieć sobie coś do powiedzenia, tzn. muszą istnieć pewne treści psychiczne (myśli, emocje, dążenia), które chcą sobie wzajemnie przekazać. Czynniki umożliwiającymi realizację decyzji o wymianie treści psychicznych są: wspólny kontekst, wspólny kod (język), służący do utrwalania i przekazywania znaczeń, oraz zdolność do zsynchronizowanego wykonywania czynności komunikowania się językowego (mówienia i rozumienia).

Posiadanie wspólnego kontekstu oznacza spotkanie się dwóch osób w określonej integralnej rzeczywistości: przyrodniczej, społecznej i kulturowej oraz osobowej, czyli biopsychicznej i duchowej. Aby móc podjąć rozmowę, obydwie osoby muszą mieć pewną wspólną wiedzę o tej rzeczywistości, podobny sposób orientowania się w niej oraz kategoryzowania istniejących w niej przedmiotów i zjawisk. Inaczej mówiąc, muszą posiadać podobną zdolność odzwierciedlania rzeczywistości i tworzenia sobie jej obrazu w umysłach. Z tą zdolnością bezpośrednio łączy się posiadanie wspólnego języka, co stanowi jednocześnie warunek i rezultat podobnego kategoryzowania przedmiotów i zjawisk występujących w otaczającym świecie. Język bowiem opiera się na specyficznym ludzkim, logiczno-symbolicznym ujmowaniu wiedzy o świecie. Często, mówiąc o wspólnym języku, mamy na myśli tylko – postrzegane w sposób uproszczony – narzędzie komunikacji, czyli zbiór słów i reguł gramatycznych, które pozwalają budować poprawne zdania. W istocie jednak język to kod, który pozwala przede wszystkim budować zdania sensowne, a zatem – prawdziwe. Tak rozumiany język jest prymarnie narzędziem kognicji, a dopiero wtórnie – narzędziem komunikacji. Posługiwanie się tym samym (wspólnym) systemem językowym oznacza więc nie tylko umiejętność budowania i rozumienia zdań jako struktur leksykalno-gramatycznych, ale przede wszystkim umiejętność współdziałania ludzi w swoistej interpersonalnej przestrzeni kognitywnej, którą stanowi specyficzny byt kulturowy: językowy obraz świata, czyli

wiedza o świecie zawarta w języku, a wypracowana przez ciąg wielu pokoleń jego użytkowników. Rozmowy są możliwe dzięki wspólnotowemu, społecznemu charakterowi tego obrazu. Aby uczestniczyć w rozmowie na prawach pełnoprawnego partnera, trzeba językiem władać biegle, tj. dysponować kompetencją (wiedzą) językową i być w stanie wykorzystywać ją w praktyce, czyli mieć takie sprawności językowe, które w danej społeczności są powszechne i akceptowane, tj. umieć rozmawiać tak samo jak inni.

Trzecim czynnikiem warunkującym swobodną rozmowę jest zdolność obydwu rozmówców do zsynchronizowanego wykonywania czynności komunikowania się językowego (mówienia i rozumienia). Zdolność ta polega na tym, że bardzo szybki proces budowania wypowiedzi i mówienia przez jednego rozmówcę odbywa się dokładnie w takim czasie, jaki jest potrzebny drugiemu na usłyszenie i zrozumienie tej wypowiedzi. Osoby władające tym samym językiem potrafią bardzo szybko przetwarzać informację w kierunku od intencji (sensu, myśli) do realizacji słownej (wypowiedzi) oraz w kierunku odwrotnym – od wypowiedzi do zawartego w niej sensu, czyli intencji nadawcy.

4. PRZYCZYNY TRUDNOŚCI OSÓB Z USZKODZONYM SŁUCHEM W SATYSFAKCUJĄCYM UCZESTNICTWIE W ROZMOWIE W JĘZYKU FONICZNYM

Z punktu widzenia ludzi słyszących komunikowanie się językowe jest tak łatwe i powszechne, że nie zdajemy sobie sprawy z jego ważności. Nie zastanawiamy się, jak to się dzieje, że człowiek potrafi w ciągu sekundy wyartykułować lub zidentyfikować co najmniej 30 fonemów, czyli zbudować i wypowiedzieć lub odebrać i zrozumieć strukturę składniową składającą się z 4-7 wyrazów. Dopiero kiedy spotykamy się z problemem głuchoty, ujawnia się doniosłość tej ludzkiej zdolności. Osoba z uszkodzeniem słuchu wprawdzie zwykle częściowo słyszy dźwięki, ale nie jest w stanie odbierać i identyfikować wszystkich dźwięków mowy. Dzieje się tak dlatego, że uszkodzenie słuchu blokuje zmysłowy dostęp do spółgłosek i samogłosek w sylabach, czyli nie pozwala na umysłową identyfikację bytów psychicznych określanych mianem fonemów. Deficyt zdolności identyfikowania fonemów w szybko płynącym strumieniu mowy w logopedii nazywamy afonemią

(gdy zupełnie brakuje tej zdolności) lub dysfonemią (gdy zdolność jest niepełna)⁴. Właśnie z powodu afonemii/dysfonemii osoba z uszkodzonym słuchem nie jest w stanie odbierać i rozumieć informacji zawartej w wypowiedzi natychmiast, w czasie jej słuchania. Musi wykorzystywać dodatkowe informacje przekazywane gestem i mimiką, domyślać się, dedukować, wykorzystując kontekst i własną o nim wiedzę, albo pytać i domagać się powtórzeń. To właśnie ta niezdolność do synchronizacji czynności mówienia i odbierania, będąca konsekwencją ograniczenia pola słuchowego, jest przyczyną dyskomfortu w czasie rozmowy osoby słyszającej i niesłyszającej. To właśnie to ograniczenie stawia ludzi z uszkodzeniami słuchu w podwójnie niekorzystnej sytuacji. Po pierwsze, dociera do nich mniej informacji. Po drugie, są postrzegani jako mniej sprawni intelektualnie, mniej „bystry”.

Istotnie owo specyficzne ograniczenie „bystrości” (szybkości rozumienia) jest faktem. Jednakże nie jest ono bynajmniej skutkiem ograniczenia sprawności umysłowej, ale pochodną spowolnienia procesu komunikowania się. Proces ten wymaga bowiem od nich czynności dodatkowych, kompensujących ograniczenie słyszenia lub nawet zastępujących słuchanie. Niepełnosprawność człowieka z uszkodzonym słuchem polega więc na ograniczeniu dostępu do osób i do wartości kultury na skutek ograniczenia możliwości sprawnej wymiany znaczeń w synchronicznie zharmonizowanej rozmowie (w toku eurytmicznego dyskursu)⁵.

Korzenie trudności, jakie napotyka osoba niesłyszająca od urodzenia, tkwią głęboko. Sięgają one samych podstaw procesu przyswajania języka przez dziecko. Dziecko słyszące osiąga kompetencje i sprawności wystarczające do rozmawiania w języku ojczystym z osobami najbliższymi w rodzinie w trzecim roku życia. W piątym-siódmy roku życia jest już w stanie sprawnie rozmawiać z osobami obcymi. Zanim osiągnie te kompetencje i sprawności, uczy się komunikowania się z innymi ludźmi. Proces ten rozpoczyna się w życiu płodowym, a szczególną intensywność osiąga w ciągu dwóch pierwszych lat życia. Potem trwa jeszcze wiele lat, ale wówczas polega głównie na doskonaleniu kompetencji i sprawności.

Warunkiem rozwoju kompetencji i sprawności językowych dziecka jest „zanurzenie w strumieniu aktów komunikowania się”, tj. ustawiczne obcowanie z ludźmi mówiącymi. Dzięki temu zanurzeniu dziecko stopniowo opanowuje „normę eurytmiczności mowy” i przystosowuje się do zasad dialogu przyjętych w danym środowisku językowym. Dziecko niesłyszające nie jest w stanie osiągnąć tych samych etapów rozwoju umiejętności komunikowania się przy użyciu języka fonicznego w tym samym czasie co dziecko słyszające.

⁴ Zob. K. Krakowiak, *Dar języka. Podręcznik metodyki wychowania językowego dzieci i młodzieży z uszkodzeniami narządu słuchu*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2012, s. 52n.

⁵ Więcej na ten temat zob. tamże, s. 135n.

5. SPECJALNE POTRZEBY OSÓB Z USZKODZENIAMI SŁUCHU UCZESTNICZĄCYCH W ROZMOWACH ZE SŁYSZĄCYMI

Dla niesłyszących prowadzenie rozmów z innymi osobami i dyskurs wewnętrzny są tak samo ważne jak dla wszystkich innych ludzi. Czy jednak możliwa jest rozmowa osoby niesłyszącej i słyszącej satysfakcjonująca dla obydwu stron? Czy słyszący i niesłyszący mogą ze sobą swobodnie rozmawiać? Rozmowa osoby niesłyszącej i słyszącej jest bardzo trudna dla obydwu rozmówców. Inne trudności odczuwa osoba niesłysząca, a inne słysząca.

Jeden z niesłyszących uczniów opisał swoje trudności w następujący sposób: Gdy ktoś mówi, słyszę głos, ale nie mogę usłyszeć słów. Kiedy mówi ktoś obcy, szybko i niewyraźnie, to nic nie rozumiem i nie lubię słuchać. Moich przyjaciół i kolegów zawsze proszę, żeby mówili powoli i wyraźnie. Patrę na usta i sporo rozumiem. Nie wszystko mogę zobaczyć, dlatego rozmowa ze słyszącymi to dla mnie bardzo trudne zadanie. Ale często rozmawiam. Bardzo lubię rozmawiać. Czasem pomagam sobie pisząc ważne wyrazy i zdania na kartkach⁶.

Od najwcześniejszego dzieciństwa dziecko z uszkodzeniem słuchu dąży do kontaktu z matką oraz innymi osobami bliskimi i do komunikowania się z nimi. Na pozór wydaje się, że problem polega tylko na tym, iż dziecko nie słyszy dźwięków, wobec czego działania protetyczne, terapeutyczne i rehabilitacyjne zwykle zmierzają do jak najlepszego udostępnienia mu samych dźwięków i do nauczenia go korzystania z nich. Na ogół zakłada się, że dziecko może nauczyć się mówić dzięki stopniowemu poznawaniu wyrazów. Dźwięki mowy traktowane są przy tym tak, jakby to one były wyrazami, bytami autonomicznymi, znakami, funkcjonującymi każdy z osobna i niezależnie od siebie wzajemnie. W istocie jednak dźwięki mowy uzyskują pełne znaczenie dopiero wówczas, gdy występują w strumieniu żywej mowy. Żeby zrozumieć istotę trudności dziecka z uszkodzeniem słuchu w opanowywaniu języka, czyli uczeniu się czynności językowych, trzeba jasno uświadomić sobie, czym jest strumień żywej mowy. Na pozór wydawać by się mogło, że chodzi tu wyłącznie o tzw. ciąg foniczny, kontinuum złożone z segmentów fonetycznych – głosek. Ciąg foniczny jest tylko zewnętrzną postacią strumienia mowy, jego szatą, zjawiskiem fizycznym podpadającym pod zmysły.

⁶ Ł. Krakowiak, *O szkole, fonogestach i języku migowym, czyli trochę o moim życiu*, [w:] *Bliżej życia. Materiały dla rodziców dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem*, red. J. Kobosko, Stowarzyszenie Przyjaciół Osób Niesłyszących i Niedosłyszących „Człowiek – Człowiekowi”, Warszawa 2001, s. 223.

Nieporównywalnie ważniejszy z psycholingwistycznego i logopedycznego punktu widzenia jest ukryty pod strumieniem fonicznym strumień intencji i sensu. Dla dziecka z uszkodzeniem słuchu brzemienny w konsekwencje jest fakt, iż to właśnie w strukturze ciągu fonicznego zawiera się klucz do szyfru kodowania znaczeń, a mianowicie tajemniczy fenomen – nie tylko fonetyczny, ale także w szerokim rozumieniu lingwistyczny – sylaba. Badania lingwistyczne, koncentrujące się na składni i semantyce tekstów, nie doceniają roli sylaby w ludzkich czynnościach językowych. Natomiast badania fonetyczne zatrzymują się z pokorą przed tajemnicą sylaby – niepozornego dźwięku artykułowanego, dostępnego już niemowlęciu, ale ukrywającego przed badaczami swoją istotę.

Nie wchodząc na szeroki obszar lingwistycznych dociekań dotyczących sylaby, należy stwierdzić, że doświadczenia z różnymi grupami osób z uszkodzeniami słuchu udowadniają tezę, że zdolność opanowania języka fonicznego opiera się na zdolności sprawnego i bardzo szybkiego rozpoznawania sylab w szybko płynącym strumieniu mowy oraz na zdolności do ich prawidłowej realizacji. Jeśli dziecko z uszkodzeniem słuchu – mimo uszkodzenia lub dzięki protezom i rehabilitacji – jest w stanie szybko i trafnie rozpoznawać sylaby, jest też w stanie nauczyć się mówić. To dostęp do sylab stanowi bowiem o dostępie do strumienia znaczeń. Abyśmy mogli rozmawiać z osobą z uszkodzonym słuchem w języku fonicznym, musimy mówić tak, aby ona miała pełny dostęp do sylab pojawiających się kolejno, zgodnie z zasadami poprawnej wymowy i prozodii, w strumieniu mowy.

Czy osoby z uszkodzonym słuchem mogą rozpoznawać sylaby w strumieniu mowy? Na to pytanie nie można udzielić jednej odpowiedzi, ponieważ populacja osób z uszkodzeniami słuchu jest zróżnicowana. Same uszkodzenia są bardzo różne. Różne są także sposoby rehabilitacji i edukacji oraz różne historie życia poszczególnych osób. Różne są także specjalne potrzeby osób z uszkodzeniami słuchu uczestniczących w rozmowie ze słyszącymi.

Ze względu na zróżnicowanie specjalnych potrzeb w sytuacji uczestnictwa w rozmowie można wśród osób z uszkodzeniami słuchu wyodrębnić kilka grup osób:

- 1) funkcjonalnie słyszące (bez dysfonemii);
- 2) niedosłyszające (z dysfonemią lekkiego i umiarkowanego stopnia);
- 3) słabosłyszające (z dysfonemią głębokiego stopnia);
- 4) funkcjonalnie niesłyszające mówiące (z afonemią przewyżczoną na drodze kompensacji wielozmysłowej);
- 5) funkcjonalnie niesłyszające niemówiące (z całkowitą afonemią, głuchonieme).

6. SPECJALNE POTRZEBY OSÓB FUNKCJONALNIE SŁYSZĄCYCH

Do funkcjonalnie słyszących zaliczamy osoby z lekkim ubytkiem wrażliwości słuchowej oraz z większymi ubytkami słuchu, które dzięki zastosowaniu protez i rehabilitacji są w stanie odróżniać i rozpoznawać wszystkie głoski w strumieniu mowy w warunkach sprzyjających słuchaniu (w ciszy, z bliska, przy zwiększonej głośności sygnału). Nieznaczne obniżenie sprawności słyszenia w warunkach utrudniających słyszenie nie stanowi przyczyny zaburzeń mowy, a jedynie zwiększa podatność osoby na trudności w komunikowaniu się. Wynikają one z zakłócania tego procesu przez czynniki zewnętrzne, takie jak hałas i zmniejszenie wyrazistości sygnałów.

Dzieci funkcjonalnie słyszące uczą się mowy tak samo jak dzieci prawidłowo słyszące, jeśli nie są obciążone innymi dysfunkcjami i wychowują się w warunkach społecznych sprzyjających rozwojowi mowy. Tylko w części przypadków można zauważyć niewielkie opóźnienie rozwoju umiejętności językowych, a niektóre dzieci potrzebują pomocy logopedy, aby osiągnąć prawidłową artykulację wszystkich głosek. W czasie rozmów z osobami słyszącymi osoby funkcjonalnie słyszące nie potrzebują specjalnych zabiegów pomocniczych, ale dobrej komunikacji z nimi szczególnie sprzyja doskonała dykcja i wysoki poziom kultury żywego słowa rozmówcy.

7. SPECJALNE POTRZEBY OSÓB NIEDOSŁYSZĄCYCH

Osoby niedosłyszące słyszą, ale nie wszystko. Rozmawiając z osobami słyszącymi, wykorzystują zwykle zmysł wzroku jako pomocniczy wobec słuchu („oczy pomagają słuchać”). Niektóre głoski słyszą inaczej z bliska, a inaczej z daleka. Mylą je więc z innymi i wskutek tego błędnie identyfikują wyrazy. Źle identyfikowanych głosek może być kilka, kilkanaście lub nawet ponad dwadzieścia. Stopień dysfonemii bywa bowiem lekki lub umiarkowany. W zależności od stopnia dysfonemii dzieci niedosłyszące uczą się mowy nieco lub znacznie dłużej niż słyszące. Mogą też wadliwie realizować niektóre głoski, ponieważ mówią, tak jak słyszą. Ten rodzaj

⁷ Zob. B. Szczepankowski, *Oczy pomagają słyszeć. Podręcznik odczytywania mowy z ust*, PZG, Warszawa 1973; B.L.J. Kaczmarek, *Wzrokowa percepcja wypowiedzi słownych*, UMCS, Polskie Towarzystwo Logopedyczne, Lublin 1986.

wadliwej wymowy określamy mianem dyslalii audiogennej. Niekiedy, zwłaszcza przy niekorzystnych warunkach wychowawczych, towarzyszy jej mniejsze lub poważniejsze ubóstwo słownika i frazeologii. Na ogół jednak osoby niedosłyszące nie mają większych trudności z praktyczną znajomością zasad gramatyki i budują zdania poprawne. Głos osób ze średnim ubytkiem słuchu może w pewnym stopniu odbiegać od normy zarówno pod względem barwy, jak i zdolności do regulacji natężenia. Cechy te na ogół nie wpływają na zrozumiałość wypowiedzi, ale mogą obniżać ich estetykę. Opanowanie prozodii nie sprawia osobom z tej grupy poważnych trudności, ponieważ większość prozodycznych cech strumienia akustycznego jest dostępna dla ich słuchu. U dzieci korzystających z aparatów słuchowych mogą niekiedy występować trudności, które wynikają z niestałości wzorców (zwłaszcza przy niesystematycznym korzystaniu z aparatów).

Wychowanie w odpowiednich warunkach daje dzieciom niedosłyszącym szansę na taki rozwój umiejętności językowych, że mogą z powodzeniem żyć i kształcić się razem ze słyszącymi. Trudności w komunikowaniu się, jakie dziecko napotyka w środowisku społecznym, zależą nie tylko od stopnia jego sprawności słuchowej i znajomości języka, ale również od sposobu, w jaki odnoszą się do niego inni ludzie (rodzice, nauczyciele, rówieśnicy).

Należy pamiętać, że dzieci te mają nie tylko trudności w percepcji dźwięków mowy w warunkach utrudnionego słyszenia (w hałasie, przy dużej odległości), ale również w normalnych warunkach rozmowy z kilkoma osobami, ponieważ aby dobrze rozumieć, muszą patrzeć na twarz rozmówcy. W czasie rozmów z osobami słyszącymi osoby niedosłyszące potrzebują często dodatkowych powtórzeń i wyjaśnień. Szczególnie ważna jest dla nich optyczna wyrazistość wymowy rozmówcy, dobra dykcja, wyraźnie zaznaczona intonacja i akcent oraz jasność i spójność jego wypowiedzi. Niedosłyszący potrzebują także szczególnej życzliwości rozmówcy i jego wyrozumiałości dla pomyłek i nieporozumień, jakie mogą się pojawić przy wymianie myśli.

8. SPECJALNE POTRZEBY OSÓB SŁABOSŁYSZĄCYCH

Sytuacja osób słabosłyszących różni się od sytuacji niedosłyszących nie tylko pod względem ilościowym, ale także jakościowym. Te osoby nie tylko źle odbierają dużą liczbę głosek, ale także mają trudności z identyfikacją cech prozodycznych ciągu mowy, akcentu i intonacji. W ich przypadku wzrok jest zmysłem dominującym w odbiorze wypowiedzi, a słuch przyjmuje funkcję pomocniczą. Główną

przyczyną trudności w przyswajaniu języka i uczeniu się mowy jest ograniczenie samokontroli słuchowej własnych wypowiedzi. Osoby z dysfonią znaczną zwykle nie tylko źle słyszą wypowiedzi innych osób, ale również – własne.

Dzieci z dysfonią znaczną nie są w stanie osiągnąć zdolności do precyzyjnego odbierania sygnałów mowy nawet z protezą słuchową i w warunkach sprzyjających słuchaniu. Ich trudności objawiają się ograniczeniem umiejętności odróżniania licznych cech dźwięków mowy oraz ograniczeniem umiejętności segmentacji strumienia mowy w warunkach sprzyjających słuchaniu. Do tej grupy należą osoby ze znacznym uszkodzeniem słuchu, które bez protezy słuchowej słyszą tylko dźwięki bardzo głośnej mowy, oraz osoby z głębokim uszkodzeniem, które bez protezy w ogóle dźwięków mowy nie słyszą. Dobrze dobrana proteza słuchowa pozwala jednak – jednym i drugim – odbierać i odróżniać część dźwięków wchodzących w skład pola akustycznego mowy potocznej. Osiągana stopniowo sprawność nie pozwala na uczenie się mowy w sposób spontaniczny, mimowolny, z wykorzystaniem słuchu jako zmysłu dominującego, jednakże może być z powodzeniem wykorzystywana jako pomocnicza w odbiorze i rozumieniu wypowiedzi. Korzystanie z protez nie likwiduje trudności w percepcji sygnałów mowy, nawet w specjalnie zorganizowanych warunkach sprzyjających komunikowaniu się, ale dzięki prawidłowej rehabilitacji można osiągnąć stan, w którym słuch jest zmysłem wykorzystywanym w komunikowaniu się językowym. Niedoskonałość słyszenia jest jednak powodem wad wymowy, które określa się mianem dyslalii audiogennej.

Coraz liczniejsze dzieci słabosłyszące osiągają zadowalające wyniki w uczeniu się mowy i opanowywaniu języka. Mimo ograniczenia umiejętności dostrzegania cech dystynktywnych głosek, mogą stopniowo rozwinąć zdolność do segmentacji strumienia mowy, czyli dostrzegania niektórych delimitacyjnych cech elementów ciągu fonicznego (liczby sylab, akcentu, intonacji). Pozwala to na stopniowe poznawanie języka w warunkach sprzyjających słuchaniu z pomocą protez. Warunkiem skuteczności postępowania logopedycznego jest osiągnięcie dobrego kontaktu emocjonalnego z nim i utrzymanie naturalnej więzi komunikacyjnej w rodzinie (zwłaszcza między matką a dzieckiem). Jeśli więź ta jest zachowana i jeśli codzienne rozmowy są rzeczywiście prowadzone, dziecko na ogół jest w stanie stopniowo opanowywać język, chociaż proces ten trwa dłużej niż u dzieci niedosłyszących.

Za jeden z najważniejszych warunków powodzenia uznaje się wczesne rozpoznanie uszkodzenia, zastosowanie dobrze dobranych protez i jak najwcześniejsze rozpoczęcie rehabilitacji (najlepiej przed ukończeniem szóstego miesiąca życia). Dzieci słabosłyszące potrzebują nie tylko dużo czasu na samodzielne poznawanie poszczególnych podsystemów języka, ale również pomocy przy rozszyfrowywaniu jego elementów. Ich trudności dotyczą nie tylko słownictwa i frazeologii, ale także poziomu gramatycznego wypowiedzi, ponieważ dzieci z tej grupy nie mają peł-

nego dostępu do struktury morfologicznej strumienia mowy i trudność sprawia im rozpoznanie jednostek wyznaczających relacje gramatyczne zachodzące między elementami wypowiedzenia: końcówek fleksyjnych, przyimków, spójników. Nie dostrzegając krótkich, trudnych do zauważenia jednostek systemu gramatycznego, mają trudności z opanowaniem ich funkcji. Mają również trudności w opanowaniu zasad alternacji morfonologicznych w wyrazach. W wyniku tego ich kompetencja językowa rozwija się z ogromnym utrudnieniem. Opanowanie pewnego zasobu słownikowego, zwłaszcza rzeczowników o konkretnym znaczeniu, nie wystarcza do rozumienia i budowania poprawnych zdań. Trudności przejawiają się zarówno w odbiorze wypowiedzi ustnych i próbach samodzielnego mówienia, jak i w czytaniu i próbach pisania. Wypowiedzi ustne i pisemne często bywają agramatyczne, długo utrzymują się formy jednowyrazowe albo zbudowane z dwóch lub więcej wyrazów niepołączonych składniowo, chociaż można w nich dostrzec intencje sensownego łączenia znaczeń.

Znaczne ograniczenie sprawności słuchowej powoduje zaburzenia głosu nieznane przy mniejszych ograniczeniach. Głos osób słabosłyszących od urodzenia jest często zbyt wysoki albo zbyt niski, „matowy”, tj. pozbawiony zdolności do zmian barwy, „chrapliwy”, albo wzmacniany nienaturalnie brzmącym rezonansem. Zaburzenia głosu mają dwoistą genezę. Po pierwsze, ograniczenie samokontroli wpływa na barwę głosu i powoduje również trudności w sprawnym władaniu napięciem i prozodią mowy: intonacją i akcentem. Używając aparatów słuchowych, dziecko jest w stanie nauczyć się przynajmniej częściowego rozpoznawania i realizowania cech prozodycznych ciągu fonicznego, ale osiągnięcie tej umiejętności wymaga czasu i wysiłku. Z drugiej strony wiadomo, że poważne zaburzenia obserwuje się częściej u dzieci, które mówią „pod przymusem”, zniewalane wymaganiami stawianymi im przez rodziców, terapeutów lub nauczycieli. Nadmiernie wysoka motywacja do mówienia powoduje napięcie wszystkich mięśni narządów mowy. Napięcie mięśni narządów nasady powoduje wady artykulacyjne, a napięcie mięśni wiązań głosowych jest przyczyną nienaturalnie podwyższonego tonu krtaniowego.

Charakterystycznym zjawiskiem w mowie dzieci słabosłyszących są przypadkowe dźwięki o charakterze wokalizacji (w wyniku niekontrolowanej aktywności wiązań głosowych) albo „chrząkania” i „mlaskania” (powstające mimowolnie w innych miejscach aparatu mowy).

Mówienie z dzieleniem na głoski jest zwykle wynikiem błędu w rehabilitacji, polegającego na uczeniu artykulacji głosek w izolacji (błąd ten daje skutki szczególnie szkodliwe i trudne do usunięcia w przypadkach spółgłosek momentalnych: zwarto-wybuchowych i zwarto-szczelinowych). Wymawianie kolejnych głosek rozdzielnie, z pauzami po każdej, jest też często rezultatem stosowania niewłaściwych metod nauczania czytania i pisania oraz stosowania alfabetu palcowego.

Mamy wówczas do czynienia z wadami wymowy określanymi jako „mówienie doliterowe”, które przez analogię do dyslalii audiogennej należałoby nazwać dyslalią grafogenną.

W niektórych przypadkach obserwuje się skłonność przeciwną, a mianowicie mówienie nadmiernie przyspieszone i wskutek tego niewyraźne. Skłonność ta powstaje wówczas, gdy od dziecka wymaga się, aby dużo mówiło i karci się je za artykulację wadliwą. Dziecko, które spostrzega wypowiedzi osób słyszących jako szybko płynące, nieprzerwane strumienie dźwięków, stara się naśladować taki sposób mówienia, a jednocześnie stara się maskować swoje wady wymowy i błędy gramatyczne, wiedząc, że przy mówieniu szybkim są one mniej uchwytny dla rozmówców.

Utrudnienie samokontroli czynności mówienia powoduje również trudności w sprawnym operowaniu wydechem. Dzieci, które mówią mało i nie umieją budować dłuższych struktur składniowych, mają kłopoty z „gospodarowaniem” wydychanym powietrzem, którego brakuje im często na wymówienie trzy-, czterosylabowego wyrazu. Jest to nie tyle skutkiem „płytkiego wdechu”, ile raczej nadmiernym zużywaniem powietrza. Jest to charakterystyczne przy mówieniu, które wymaga dużego zaangażowania i wysiłku, ogromnej koncentracji na ruchach narządów artykulacyjnych i dlatego staje się nadmiernie „dynamiczne i energochłonne”. W wypowiedziach dzieci z poważnym ubytkiem słuchu mogą pojawiać się sylaby pozbawione brzmienia (bez fonacji), przerwy na wdech w środku wyrazu, głośne wdechy i wydechy, a nawet fragmenty wyrazów i całe frazy artykułowane na wdechu. Zaburzenia te można zmniejszyć, stosując odpowiednie ćwiczenia w oddychaniu, ucząc sprawnego i świadomego oddychania. Dobre rezultaty osiąga się przez odpowiednio zorganizowane zabawy ruchowo-oddechowe i naukę pływania⁸. Najskuteczniejszym ćwiczeniem oddechowym jest mówienie. Dzieci słabosłyszące objęte wczesną opieką logopedyczną, których mowa – mimo opóźnienia – rozwija się z zachowaniem naturalnych stadiów i bez przerw, na ogół nie mają poważnych zaburzeń głosu i oddechu.

Przy właściwie prowadzonym kształceniu i korekcy w większości przypadków mowa jest zrozumiała, chociaż zachowuje cechy charakterystyczne dla osób z uszkodzonym słuchem. Główną cechą jest skłonność do różnorodnych, nieutrwalonych substytucji głosek trudnych do słuchowego odróżniania. Często występują też zniekształcenia głosek, wynikające z zjawisk koartykulacji, które są bardzo trudne do kontrolowania kinestetyczno-dotykowego. Wywołanie prawidłowej artykulacji poszczególnych głosek w izolacji i w wyrazach o prostej struktu-

⁸ K. Kowańdy, *Wpływ pływania na oddychanie dzieci niedosłyszących*, „Szkoła Specjalna” 1971, nr 4, s. 316-319.

rze fonetycznej nie nastręcza większych trudności. Bardzo trudna jest natomiast praca nad prawidłowym utrwaleniem ich realizacji w ciągu fonicznym. Trudności w samokontroli wymowy powodują, że nawet przy pełnym opanowaniu wzorców artykulacyjnych wymowa w pewnym stopniu odbiega od normy i przypomina wymowę cudzoziemców (tzw. obcy akcent, czyli „inne” brzmienie głosek, mimo że zachowane są cechy konstytutywne wzorców fonemowych). Na trudności wynikające ze zjawiska koartykulacji nakładają się zjawiska indywidualne, wynikające ze szczególnej motywacji do mówienia starannego. Dzieci z uszkodzeniami słuchu dążą do doskonałości mówienia. Często osiągają wyjątkową sprawność narządów mowy, potrafią wykonywać wiele ruchów języka, często zbędnych w czynnościach artykulacyjnych.

Ograniczenia znajomości języka, zaburzenia głosu i wady wymowy utrudniają dzieciom słabosłyszącym porozumiewanie się z osobami obcymi i narażają je na dezaprobatę, a nawet ośmieszenie wśród słyszących rówieśników. Dlatego tylko nieliczne osoby z tej grupy są w stanie od początku uczyć się w szkołach ogólnodostępnych. Z uwagi na opóźnienie rozwoju języka większość z nich kształci się w szkołach specjalnych dla niedosłyszących lub słabosłyszących i niesłyszących albo w szkołach integracyjnych. Po wyrównaniu niedoborów w rozwoju języka możliwe jest dalsze kształcenie w ogólnodostępnych szkołach średnich i wyższych.

9. SPECJALNE POTRZEBY OSÓB FUNKCJONALNIE NIESŁYSZĄCYCH

Jeszcze poważniejsza jest sytuacja osób funkcjonalnie niesłyszących (z afonią), czyli takich, które nie odróżniają jakichkolwiek cech dźwięków mowy w warunkach sprzyjających słuchaniu. Te osoby, mimo że mogą słyszeć niektóre dźwięki z otoczenia, a nawet głos ludzki, nie korzystają ze zmysłu słuchu w porozumiewaniu się językowym. Korzystają głównie ze wzroku. Powoduje to problemy i zagrożenia rozwojowe w istocie swej inne, znacznie poważniejsze i groźniejsze niż u dzieci z mniejszym stopniem uszkodzenia. Ich mowa nie rozwija się nawet w warunkach specjalnie zorganizowanych. Mimo wczesnego zaopatrzenia w protezę słuchową, mimo intensywnej pracy rehabilitacyjnej skierowanej na usprawnianie słuchu, dziecko nie jest w stanie nauczyć się odróżniać i rozpoznawać stałych struktur fonologicznych w strumieniu mowy. W tej sytuacji porozumiewanie się z nim zostaje ograniczone do dotyku oraz dostępnych wzrokowo gestów i mimiki. Jeśli środowisko rodzinne posługuje się językiem migowym, dziecko uczy się tego sposobu komunikowania, co umożliwia mu rozwój psychiczny i społeczny. Jeśli na-

tomiast środowisko posługuje się wyłącznie językiem dźwiękowym, dziecko nie jest w stanie podejmować czynności komunikacyjnych jako równoprawny uczestnik rozmowy. Jego język osobowy nie rozwija się wystarczająco szybko, aby zaspokoić dynamicznie wzrastające potrzeby poznawcze i emocjonalne. Trudności w zakresie komunikowania się z najbliższym otoczeniem społecznym oraz w zakresie gromadzenia wiedzy zakodowanej w języku powodują, że rozwój psychiczny zostaje zaburzony i może stać się dysharmonijny. Dla tej grupy dzieci pierwszoplanowe znaczenie ma rozwijanie zdolności do komunikowania się i kształcenie języka.

Trudności diagnostyczno-prognostyczne polegają na tym, że niektóre dzieci z głębokim uszkodzeniem słuchu są w stanie korzystać z aparatów słuchowych i uczyć się mowy z częściowym udziałem uszkodzonego narządu zmysłu. Zależy to od wielu czynników, ale przede wszystkim od tego, czy w konkretnym przypadku proteza daje realny „zysk” w postaci możliwości słyszenia niektórych dźwięków o częstotliwościach charakterystycznych dla mowy. Zysk zależy nie tylko od wczesnej interwencji oraz jakości zastosowanej protezy, ale również od cech samego uszkodzenia i zachowanych resztek słuchowych. Jeśli dziecko (mimo dużego ograniczenia wrażliwości słuchowej) jest w stanie odbierać dźwięki o częstotliwościach 2000–4000 Hz (i wyższych), ma większą szansę na poprawę słyszenia z użyciem protezy niż wówczas, gdy nie jest w stanie usłyszeć tonów o takich częstotliwościach nawet przy dużym natężeniu, chociaż słyszy tony niższe. Dzieci, które są w stanie odbierać tylko tony niskie (do 1000 Hz), są w sytuacji szczególnie trudnej, ale nawet one mogą nauczyć się wykorzystywać słuch jako zmysł pomocniczy. Możliwości korzystania ze słuchu przez poszczególne dzieci z tej grupy są bardzo zróżnicowane. W wyjątkowych przypadkach możliwe jest osiągnięcie sprawności słyszenia, umożliwiającej częściowe rozumienie wypowiedzi na podstawie samego słuchania. Niektóre osoby osiągają umiejętność segmentacji strumienia mowy na jednostki znaczące dzięki dostrzeganiu cech delimitacyjnych ciągu fonicznego, a nawet dostrzegania niektórych cech dystynktywnych głosek. Są to zwykle osoby z uszkodzeniem głębokim pierwszego stopnia („grupa złota”). Można uznać je za słabosłyszące, ponieważ ich potrzeby logopedyczne nie różnią się zasadniczo od słabosłyszących. Porównywalne zdolności osiągają dzieci zaopatrzone w odpowiednim czasie w implant ślimakowy. One również uczą się percepcji sygnałów mowy z wykorzystaniem analizatora słuchowego, który otrzymuje za pośrednictwem elektrody umieszczonej w ślimaku lub w jego pobliżu dane w postaci ciągu impulsów elektrycznych wytworzonych przez procesor mowy przetwarzający fale akustyczne. Korzyści z używania implantu mogą być różne. Zależą od czynników związanych z samą protezą i jej chirurgicznym wszczepieniem, ale przede wszystkim od zdolności przystosowania się analizatora słuchowego do korzystania z docierających do niego sygnałów.

Zarówno przy zastosowaniu klasycznych aparatów słuchowych, jak i w przypadku używania implantu poznawanie języka wymaga wykorzystywania wszystkich modalności percepcyjnych. Przede wszystkim wzroku, zmysłu kinestetycznego i dotyku oraz czucia wibracji. Metody kształcenia języka muszą być oparte na percepcji wielozmysłowej oraz na stosowaniu środków wspomagających percepcję. W większości przypadków konieczne jest stosowanie środków pomocniczych, umożliwiających bezpośrednio porozumiewanie się językowe.

Z logopedycznego punktu widzenia ważne jest jak najwcześniejsze rozpoczęcie terapii i właściwy dobór środków wspomagających komunikowanie się. Z jednej strony chodzi o to, aby nie dopuścić do zaniechania korzystania z „resztek słuchu” i nie pozbawić dziecka możliwości poznawania języka narodowego, którego podstawową postacią jest postać dźwiękowa. Z drugiej zaś strony chodzi o umożliwienie dziecku skutecznego porozumiewania się ze środowiskiem społecznym, co jest podstawowym warunkiem rozwoju poznawczego i socjalizacji, a także rozwoju zdolności językowych. Dzieci z tej grupy wymagają kształcenia specjalnego. Tylko w wyjątkowych przypadkach możliwe jest uczęszczanie do szkoły powszechnej. Wcześniej rozpoczęta i prawidłowo prowadzona rehabilitacja daje większości dzieci z tej grupy szansę na opanowanie języka i pomyślny rozwój poznawczy, a następnie na osiągnięcie wykształcenia stosownego do potencjału intelektualnego i uzdolnień indywidualnych. Jednakże proces ten wymaga dłuższego czasu niż w przypadku rówieśników z mniejszymi ubytkami słuchu. Pełna i pomyślna integracja tej grupy osób ze społecznością słyszącą jest możliwa dopiero w wieku młodzieńczym, po wyrównaniu nieuniknionych zwykle opóźnień rozwojowych.

U dzieci z najgłębszymi ubytkami wrażliwości słuchowej, które osiągają umiejętność mówienia, obserwuje się zaburzenia głosu, prozodii i artykulacji. Są one jakościowo podobne do zaburzeń występujących u dzieci z ubytkami znacznymi, ale nasilenie objawów jest większe. Dlatego tylko niektórym z nich udaje się osiągnąć wymowę zrozumiałą dla ludzi słyszących. Większość mówi niezrozumiale dla osób obcych. Rozumienie ich wypowiedzi wymaga od słyszących odbiorców znacznego wysiłku, a przede wszystkim pozytywnego nastawienia do bardzo utrudnionego porozumiewania się.

10. TRUDNOŚCI OSÓB SŁYSZĄCYCH W KOMUNIKOWANIU SIĘ Z NIEŚŁYSZĄCYMI

Dla człowieka słyszącego rozmowa ze słabosłyszącym, a zwłaszcza niesłyszącym, nie jest łatwa. Główna trudność polega na tym, że każdy, kto kontaktuje się z taką osobą, współuczestniczy w jej niepełnosprawności. Dlatego osoby słyszące odczuwają dyskomfort w czasie rozmowy z nimi:

Nie czujemy się niewidomi ani sparaliżowani wobec osoby dotkniętej tymi upośledzeniami: możemy prowadzić niewidomego zastępując mu wzrok, możemy wieść sparaliżowanego, zastępując mu zdolność chodzenia, ale nie możemy mówić w zastępstwie głuchego. Wobec osoby głuchej sami stajemy się w pewnym sensie „głusi”: tracimy zdolność rozumienia naszego głuchego rozmówcy, gdy zwraca się on do nas mówiąc w sposób szczególny, co jest spowodowane brakiem słuchu⁹.

Poczucie dyskomfortu jest przyczyną unikania niewygodnych sytuacji. Niechęć do prowadzenia uciążliwych rozmów może przekształcić się w niechęć do osób, a to z kolei może powodować wzajemne odrzucanie się przez słyszących i niesłyszących, a pośrednio przyczyniać się do wyobcowania, segregacji i dyskryminacji głuchych. A przecież brak rozmów z innymi ludźmi jest główną przyczyną zablokowania i zubożenia rozwoju psychicznego i duchowego człowieka.

Rozmowa z osobą słabosłyszącą i niesłyszącą jest trudna. Tu już nie wystarczy dobre nastawienie emocjonalne, życzliwość i wyrozumiałość oraz wysoki poziom kultury żywego słowa. Potrzebne jest wspomaganie procesu wymiany myśli. Jeśli mój rozmówca nie słyszy, to ja nie umiem mówić. Aby uwolnić się od kalectwa, musimy nauczyć się rozmawiać. Istnieją różne sposoby wspomaganie rozmowy.

11. SPOSOBY KOMUNIKOWANIA SIĘ OSÓB Z USZKODZENIAMI SŁUCHU

Stosowane współcześnie na świecie i w Polsce metody komunikowania się z dziećmi i młodzieżą niesłyszącą można podzielić na pięć zasadniczych grup:

⁹ D. Bouvet, *Mowa dziecka. Wychowanie dwujęzyczne dziecka niesłyszącego*, tłum. T. Gałkowski, WSiP, Warszawa 1996, s. 135.

- 1) metody audytywno-werbalne, jednozmysłowe, oparte na wczesnym protezowaniu oraz na rozwijaniu i doskonaleniu czynności samego słuchu¹⁰;
- 2) metody oralne (ustne), wielozmysłowe, oparte na wczesnym protezowaniu oraz na rozwijaniu i doskonaleniu czynności słuchu i innych zmysłów, a także na wczesnym nauczaniu czytania i pisanania¹¹;
- 3) metoda fonogestów (Cued Speech), stosowana jako uzupełnienie metody oralnej, polegająca na wizualizacji mowy z zastosowaniem specjalnych gestów pomocniczych¹²;
- 4) komunikacja totalna¹³, oparta na wykorzystaniu wszystkich dostępnych środków komunikowania się (mowy, gestów i mimiki, pisma, obrazu, filmu, schematów i modeli itp.);
- 5) bilingwizm (dwujęzyczność), zakładający porozumiewanie się w dwóch językach: fonicznym i migowym¹⁴.

Trzy wymienione na początku mają postać praktycznych rozwiązań metodycznych, a dwie ostatnie to ogólne koncepcje filozoficzno-pedagogiczne. Trzy pierwsze pozostają w zgodzie z wzorcami wychowania osób niesłyszących w integracji ze słyszącymi. Dwie ostatnie stawiają sobie za cel emancypację i autonomię społeczności głuchych.

W Polsce metody te są dostępne specjalistom, ale nie są znane i stosowane powszechnie w rodzinach i szkołach. Metody audytywno-werbalne stosuje się w poradniach związanych z ośrodkami medycznymi i protetycznymi, które oferują niesłyszącym protezy słuchowe (aparaty, implanty ślimakowe, systemy do bezprzewodowego przesyłania dźwięków – typu FM). W rodzinach słyszących wychowujących dzieci z uszkodzeniami słuchu najbardziej popularne jest postępowanie zbliżone do metod oralnych. W szkolnictwie specjalnym do końca minionego wieku dominowały metody oralne, a obecnie coraz szersze zastosowanie znajduje filozofia komunikacji totalnej, chociaż tylko znikoma liczba nauczycieli włada naturalnym językiem migowym. Starając się wyrównać ten niedobór,

¹⁰ Zob. K. Krakowiak, *Dar języka*, s. 292-302.

¹¹ Zob. J. Cieszyńska, *Od słowa przeczytanego do wypowiedzianego. Droga nabywania systemu językowego przez dzieci niesłyszące w wieku poniemowlęcym i przedszkolnym*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2000.

¹² K. Krakowiak, *Fonogesty jako narzędzie formowania języka dzieci z uszkodzonym słuchem*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1995 (Komunikacja Językowa i Jej Zaburzenia 9); K. Krakowiak, J. Sękowska, *Mówimy z fonogestami. Poradnik dla rodziców i przyjaciół dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem*, WSiP, Warszawa 1996; *Metoda fonogestów w Stanach Zjednoczonych i w Polsce. Wspomaganie rozwoju językowego dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem*, red. i tłum. E. Domagała-Zyśk, Wydawnictwo KUL, Lublin 2009.

¹³ A. Korzon, *Totalna komunikacja jako podejście wspomagające rozwój zdolności językowych uczniów głuchych*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1996.

¹⁴ D. Bouvet, *Mowa dziecka*.

nauczyciele uczą się tzw. systemu językowo-migowego, który stanowi sztuczne połączenie języka fonicznego i migowego w postaci skomplikowanego języka mieszanego¹⁵. O korzystaniu z języka migowego w sposób zalecany według koncepcji bilingwizmu decyduje los, ponieważ – jak wiadomo – tylko około 5% dzieci z uszkodzeniami słuchu ma niesłyszących rodziców. W kilkunastu środowiskach stosuje się konsekwentnie i z powodzeniem metodę fonogestów, która wymaga od nauczycieli bardzo dobrego przygotowania pedagogicznego i rzeczywistego dążenia do prowadzenia ustawicznych partnerskich rozmów z wychowankami.

Podsumowując te informacje, trzeba podkreślić, że każda z grup metod może stanowić sposób sprzyjający prowadzeniu rozmów, pod warunkiem że zostanie dostosowana do rzeczywistych potrzeb dziecka oraz że będzie stosowana rozważnie, konsekwentnie i z nastawieniem na dobro osoby. Podstawą doboru metody powinna być pełna i jak najwcześniejsza diagnoza, ustawicznie pogłębiana w czasie procesu rehabilitacji i wychowania.

W sytuacji gdy dziecko urodzone w rodzinie, w której wszystkie inne osoby słyszą i mówią, zachowuje taką zdolność słyszenia dźwięków, że jest w stanie – z użyciem dostępnej protezy – nauczyć się odbierać wypowiedzi słowne i rozumieć je dokładnie w tempie naturalnego mówienia, najważniejszy jest wybór metod audytywno-werbalnych. Kiedy zdolność słyszenia i korzyści z protezy nie są wystarczające, należy wybrać raczej metody oralne – polisensoryczne. Jeśli jednak dziecko z użyciem protezy nie jest w stanie nauczyć się słyszeć tak dokładnie, żeby wystarczyła mu dodatkowa pomoc w postaci obserwacji twarzy osoby mówiącej, aby swobodnie rozmawiać, dobrym rozwiązaniem, możliwym do zastosowania w przypadku dzieci rodziców słyszących, jest wykorzystanie metody fonogestów, która – przy poprawnym stosowaniu – nie powoduje żadnych zagrożeń i daje szansę pełnego, eurytmicznego zsynchronizowania czynności mowy rozmówców. Jeden z niesłyszących uczniów opisał tę możliwość w następujący sposób:

Z fonogestami widzę wszystkie słowa bardzo dokładnie. Słyszę głos, widzę usta i rękę, która pokazuje. Dokładnie wyobrażam sobie każdy wyraz. Nie ważne, czy ktoś mówi szybko, czy powoli. Każde słowo można zobaczyć [...] Jeśli ktoś mówi z fonogestami, można dobrze rozumieć także patrząc z daleka, a nawet wtedy, gdy słabo widać usta. Bardzo lubię rozmawiać z ludźmi, którzy mówią z fonogestami. Sądzę, że gdyby wielu nauczycieli i rodziców umiało mówić z fonogestami, to niesłyszący uczyliby się chętnie, bo byłoby im łatwiej¹⁶.

¹⁵ B. Szczepankowski, *Wyrównywanie szans osób niesłyszących. Optymalizacja komunikacji językowej*, Wydawnictwo Uczelniane WSRP, Siedlce 1998; t. a., *Niesłyszący – głusi – głuchoniemi. Wyrównywanie szans*, WSiP, Warszawa 1999.

¹⁶ Ł. Krakowiak, *O szkole, fonogestach i języku migowym*, s. 225.

Inaczej jest, gdy dziecko ma niesłyszących rodziców lub gdy w jego rodzinie są inne osoby z uszkodzeniami słuchu, które władają naturalnym językiem migowym. W takiej sytuacji nieodzowne jest pełne wykorzystanie tego języka, a następnie zastosowanie którejs z metod nauczania mowy i języka narodowego, dobranej w zależności od możliwości słuchowych dziecka, a jednocześnie zadbanie o to, żeby nie doszło do zaburzeń języka wynikających z niepełnego bilingwizmu. Niebezpieczeństwo takie jest bardzo poważne. Pełną świadomość trudności, które z niego wynikają, mają sami niesłyszący. Oto wypowiedź jednego z nich:

Jestem osobą niesłyszącą. Mam rodziców niesłyszących i myślę w języku migowym. Jest mi trudno poznać język polski. Jest mi ciężko! [...] Prosiłem, aby wyjaśniano mi język polski! Prosiłem wiele razy, a nie uzyskałem pomocy od nauczycieli. Chciałem poznać język polski, a lekceważono mnie. Było mi bardzo przykro! (przekład z języka migowego P. Wojda).

Komunikacja totalna jest szczególnie wskazana wówczas, gdy mogłoby dojść do zaburzeń emocjonalnych w wyniku ograniczeń w komunikowaniu się, kiedy dziecko ma trudności w koncentracji uwagi, jest obciążone dodatkowymi dysfunkcjami (wadą wzroku, dypraksją) lub gdy jego trudną sytuację pogłębiły wcześniejsze błędy wychowawcze. Zastosowanie systemu językowo-migowego ma szczególny sens wtedy, kiedy uszkodzenie słuchu nastąpiło po opanowaniu języka, a dziecko wychowuje się wśród osób niesłyszących migających i konieczna jest mu umiejętność porozumiewania się z nimi. Trzeba jednak pamiętać, że każda decyzja dotycząca wyboru metod łączy się z odpowiedzialnością moralną za dalszy rozwój dziecka. Wymaga więc wielkiej ostrożności i rozwagi.

Literatura

- Bouvet D., *Mowa dziecka. Wychowanie dwujęzyczne dziecka niesłyszącego*, tłum. T. Gałkowski, WSiP, Warszawa 1996, s. 135.
- Cieszyńska J., *Od słowa przeczytanego do wypowiedzianego. Droga nabywania systemu językowego przez dzieci niesłyszące w wieku poniemowłęczym i przedszkolnym*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2000.
- Kaczmarek B.L.J., *Wzrokowa percepcja wypowiedzi słownych*, UMCS, Polskie Towarzystwo Logopedyczne, Lublin 1986.
- Korzon A., *Totalna komunikacja jako podejście wspomagające rozwój zdolności językowych uczniów głuchych*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1996.
- Kowańdy K., *Wpływ pływania na oddychanie dzieci niedosłyszących*, „Szkoła Specjalna” 1971, nr 4, s. 316-319.

- Krakowiak K., *Dar języka. Podręcznik metodyki wychowania językowego dzieci i młodzieży z uszkodzeniami narządu słuchu*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2012, s. 292-302.
- Krakowiak K., *Fonogesty jako narzędzie formowania języka dzieci z uszkodzonym słuchem*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1995 (Komunikacja Językowa i Jej Zaburzenia 9).
- Krakowiak K., Sękowska J., *Mówimy z fonogestami. Poradnik dla rodziców i przyjaciół dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem*, WSiP, Warszawa 1996.
- Krakowiak Ł., *O szkole, fonogestach i języku migowym, czyli trochę o moim życiu*, [w:] *Bliżej życia. Materiały dla rodziców dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem*, red. J. Kobosko, Stowarzyszenie Przyjaciół Osób Niesłyszących i Niedosłyszących „Człowiek – Człowiekowi”, Warszawa 2001, s. 223-231.
- Metoda fonogestów w Stanach Zjednoczonych i w Polsce. Wspomaganie rozwoju językowego dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem*, red. i tłum. E. Domagała-Zyśk, Wydawnictwo KUL, Lublin 2009.
- Szczepankowski B., *Niesłyszący – głusi – głuchoniemi. Wyrównywanie szans*, WSiP, Warszawa 1999.
- Szczepankowski B., *Oczy pomagają słyszeć. Podręcznik odczytywania mowy z ust*, PZG, Warszawa 1973.
- Szczepankowski B., *Wyrównywanie szans osób niesłyszących. Optymalizacja komunikacji językowej*, Wydawnictwo Uczelniane WSRP, Siedlce 1998.

Projektowanie uniwersalne w edukacji osób z wadą słuchu

Projektowanie uniwersalne (*universal design: accessible design, barrier-free design, design for all, inclusive design*) to takie projektowanie usług i produktów, aby mogły być używane przez różne osoby bez potrzeby adaptacji. Uznaje się, że termin ten został wprowadzony w 1985 roku przez Ronalda Mace, który był architektem, założycielem ośrodka The Center for Accessible Housing (obecnie funkcjonującego jako The Center for Universal Design) na uniwersytecie North Carolina State University. Projektowanie uniwersalne promowane jest przez wiele organizacji działających na rzecz osób z niepełnosprawnościami i osób w podszłym wieku, np. The European Institute for Design and Disability (EIDD) czy European Design for All e-Accessibility Network (EDeAN).

Na gruncie projektowania uniwersalnego rozwinęła się idea projektowania uniwersalnego w uczeniu się (*Universal Learning Design (ULD)* lub *Universal Design for Learning, UDL*). Projektowanie uniwersalne w uczeniu się to model edukacji, w którym na podstawie wyników badań psychologicznych, pedagogicznych i neurobiologicznych proponuje się rozwijanie elastycznego (*flexible*) środowiska uczenia się, odpowiadającego specjalnym potrzebom edukacyjnym różnych grup uczniów¹. Organizacja nauczania powinna zatem zakładać wykorzystanie zróżnicowanych środków nauczania oraz prezentacji materiału przez ucznia, a także różnorodnych środków pedagogicznych i technologicznych, wspierających motywację i zaangażowanie uczniów. Model ULD funkcjonuje w ramach edukacji inkluzyjnej i jest zgodny z bio-psycho-społecznym modelem podejścia do niepełnosprawności. Umożliwia wspólne uczenie się osób o zróżnicowanych potrzebach,

¹ D.H. Rose, A. Meyer, *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*, Alexandria 2009, <http://www.cast.org>.

nie tylko związanych z niepełnosprawnością, ale także z trudnościami językowymi (migranci, uchodźcy) oraz sytuacjami losowymi (np. uczennica w ciąży, uczeń czasowo unieruchomiony w związku ze złamaną nogą, dłuższy wyjazd ucznia w czasie roku szkolnego związany z absencją w szkole).

Celem artykułu jest zaprezentowanie modelu projektowania uniwersalnego w edukacji (*Universal Learning Design*), jego zasad oraz stosowanych metod i form nauczania i uczenia się, szczególnie w odniesieniu do uczniów niesłyszących i słabosłyszących.

1. PROJEKTOWANIE UNIWERSALNE – ZAKRES ZASTOSOWANIA, ZASADY, PRZYKŁADY WYKORZYSTANIA

Projektowanie uniwersalne rozwija się od kilkudziesięciu lat, ale szczególnie wyraźnie jest postulowane w Konwencji Praw osób Niepełnosprawnych z 2006. W art. 4 Konwencji czytamy, że „Państwa-Strony zobowiązują się do popierania badań i rozwoju oraz dostępności i korzystania z towarów, usług, wyposażenia i urządzeń uniwersalnie zaprojektowanych [...] a także do popierania zasady uniwersalnego projektowania przy tworzeniu norm i wytycznych”. Ten sposób projektowania jest także wyraźnie promowany w Planie Działań Rady Europy w celu promocji praw i pełnego uczestnictwa osób niepełnosprawnych w społeczeństwie: podnoszenie jakości życia osób niepełnosprawnych w Europie 2006-2015, przyjętym przez Komitet Ministrów w dniu 5 kwietnia 2006². W dokumencie tym w kilku miejscach postulowana jest konieczność zastosowania zasad projektowania uniwersalnego:

- 1.3. „Stosowanie zasady *uniwersalnego projektowania* umożliwi kształtowanie środowiska dostępnego dla osób niepełnosprawnych i uniknięcie tworzenia nowych barier”.
- 1.5. „Zgodnie z podstawowymi zasadami leżącymi u podstaw kierunków polityki i aspektów przekrojowych, głównymi elementami strategii wdrażania Planu Działań... są *zasady uniwersalnego projektowania*, jakość, szkolenie i podejście zintegrowane. Stosowanie zasad uniwersalnego projektowania ma zasadnicze znaczenie dla zwiększenia dostępności środowiska i użyteczności produktów”.
- 3.3. Komunikacja: „Celem jest zapewnienie, by osoby niepełnosprawne mogły poszukiwać, otrzymywać i przekazywać informacje na równi z innymi członkami

² Dostępny na stronie www.niepelnospawni.gov.pl (dostęp: 23.04.2014).

społeczeństwa oraz możliwie najlepsze wykorzystanie potencjału kryjącego się w nowych technologiach, w celu zwiększenia autonomii i współdziałania osób niepełnosprawnych we wszystkich dziedzinach życia” – dokonuje się to poprzez promowanie zgodności z *zasadami uniwersalnego projektowania (Universal Design)* rozwoju wszelkich nowych technologii informacyjnych i komunikacyjnych.

- 3.6. Środowisko zabudowane: Celem jest „stopniowe tworzenie środowiska dostępnego dla osób niepełnosprawnych poprzez stosowanie zasad uniwersalnego projektowania, dzięki czemu można uniknąć tworzenia nowych barier”. Działania powinny dotyczyć „wdrożenia Rezolucji Komitetu Ministrów Rady Europy ResAP (2001)1 dotyczącej wprowadzenia *zasady uniwersalnego projektowania* do programów nauczania wszystkich zawodów związanych z tworzeniem środowiska budowlanego”.

Polskie ustawodawstwo do tej pory nie stosowało terminu „projektowanie uniwersalne”. Działania projektantów i użytkowników różnych przestrzeni i usług były raczej nakierowane na dokonywanie zmian w istniejących budynkach i miejscach. Świadczy o tym terminologia stosowania w przepisach prawnych, np.:

- 1) „środowisko wolne od barier funkcjonalnych” (Uchwała Sejmu RP, 1.08.1997 – Karta Praw Osób Niepełnosprawnych);
- 2) „likwidacja barier, w szczególności architektonicznych, urbanistycznych, transportowych, technicznych, w komunikowaniu się i dostępie do informacji” (Ustawa z 27.08.1997 r. o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych);
- 3) „adaptacja, zmiany specjalistyczne, likwidacja ograniczeń w dostępności oraz zapewnianie warunków niezbędnych do korzystania z obiektu”;
- 4) Ustawa z 7.07.1994 r. – Prawo budowlane – świadczenie specjalnych dodatkowych udogodnień lub ułatwień dla osób niepełnosprawnych (Ustawa z dnia 16 lipca 2004 r. – Prawo telekomunikacyjne oraz Ustawy z dnia 15 listopada 1984 r. – Prawo przewozowe czy Rozporządzenia Ministra Infrastruktury z dnia 24 marca 2005 r. w sprawie szczegółowych wymagań dotyczących świadczenia usługi powszechnej oraz wymagań dotyczących świadczenia usługi szerokopasmowego dostępu do Internetu dla jednostek uprawnionych).

Takie podejście jest nie tylko bardziej kosztowne, ale także nieracjonalne, ponieważ wiąże się ze zniszczeniem pierwotnej koncepcji architektonicznej czy też urbanistycznej. Zastosowanie zasad projektowania uniwersalnego na etapie projektowania budynku czy określonej przestrzeni pozwala uwzględnić potrzeby użytkowników, zaplanować instalację urządzeń i uniknąć wielu kosztów i niedogodności związanych z przebudową czy reorganizacją.

W projektowaniu uniwersalnym konieczne jest stosowanie kilku zasad, które zostały precyzyjnie sformułowane i powszechnie przyjęte. Są one następujące:

1. Równość w dostępie – oznacza możliwość używania danego produktu przez osoby o zróżnicowanych możliwościach. Każda osoba – niezależnie od doświadczeń przez nią ograniczeń – ma prawo do używania danego produktu, a jeśli nie jest to możliwe, należy zaplanować możliwości równorzędne, jednak równie atrakcyjne.
2. Elastyczność użycia – uwzględnienie szerokiego zakresu indywidualnych preferencji, które mogą być różne w zależności od np. typu lateralizacji użytkownika, tempa jego pracy, preferowanego sposobu wykonywania czynności itp.
3. Intuicyjność w używaniu – produkt powinien być łatwy do używania dla wszystkich, niezależnie od poziomu doświadczenia użytkownika, zakresu jego wiedzy, poziomu koncentracji uwagi czy kompetencji językowych.
4. Dostępność percepcyjna – zakłada czytelność informacji i wielość kanałów jej przekazu, tak aby informacja była dostępna dla osób z trudnościami w zakresie percepcji wzrokowej czy słuchowej. Istotne jest także, aby informacje były przekazywane w sposób zhierarchizowany, tak aby użytkownik umiał odróżnić informacje najważniejsze od tych mało istotnych.
5. Tolerancja na błędy – zasada ta zakłada, że popełnienie błędu w obsłudze nie powoduje istotnych uszkodzeń czy niebezpieczeństwa. Elementy najczęściej potrzebne są najbardziej widoczne, części niebezpieczne zaś odpowiednio zabezpieczone lub izolowane.
6. Mały wysiłek fizyczny – produkt może być używany nawet przy minimalnym wysiłku fizycznym.
7. Odpowiednia przestrzeń wymagana do obsługi i rozmiar – zasada ta zakłada, że produkt może być używany przez osoby o różnej posturze ciała, a także te osoby, które mają ograniczenia w poruszaniu się.

Na il. 1 przedstawiono przykład mieszkania zaprojektowanego zgodnie z zasadami UD. Pojawia się w niej wiele elementów, umożliwiających łatwe korzystanie z niej przez osobę na wózku inwalidzkim: odpowiednia wysokość blatów, szuflady z wysuwanymi półkami i na specjalnych prowadnicach ułatwiających otwieranie i sięganie po produkty, specjalne półki na wysokości osoby siedzącej na wózku, miejsce na swobodny dojazd wózkiem do kuchenki, kran, który można włączyć poprzez popchnięcie, a nie odkręcenie.

Projektowanie uniwersalne jest zgodne ze współcześnie powszechnie przyjmowanym bio-psycho-społecznym modelem niepełnosprawności, który zakłada, że problem niepełnosprawności jest nie tylko osobistym problemem danego człowie-

ka i jego rodziny, ale także zadaniem dla społeczeństwa³. Wspólnym społecznym zadaniem jest wprowadzanie takich zmian w środowisku fizycznym i społecznym, które ułatwią osobom z różnymi niepełnosprawnościami funkcjonowanie w społeczności lokalnej, w rodzinie, szkole czy miejscu pracy.



Il. 1. Przykłady projektowania uniwersalnego w mieszkaniu

2. PROJEKTOWANIE UNIWERSALNE W UCZENIU SIĘ

Rozwój projektowania uniwersalnego wywołał także zmiany w projektowaniu procesu uczenia się i nauczania osób z różnymi trudnościami. Podobnie jak w projektowaniu przestrzeni czy innych usług, obowiązuje w nim siedem podstawowych zasad projektowania uniwersalnego, co oznacza, że edukacja na każdym poziomie powinna być:

- 1) dostępna w atrakcyjnej formie dla każdego ucznia, niezależnie od jego trudności;

³ J. Kirenko, *W stronę społecznego modelu niepełnosprawności*, [w:] *Pedagogika specjalna w reformowanym ustroju edukacyjnym*, red. Z. Palak, Lublin 2001, s. 61-68.

- 2) elastyczna w formie, dostosowana do preferencji i możliwości ucznia;
- 3) intuicyjna, dostępna także dla osób o ograniczonych kompetencjach językowych;
- 4) dostępna percepcyjnie także dla osób z trudnościami w zakresie widzenia czy słyszenia;
- 5) materiały nauczania powinny być łatwe w użyciu, niewymagające skomplikowanych sprawności poznawczych czy manipulacyjnych;
- 6) korzystanie z edukacji nie powinno wymagać nadmiernego wysiłku fizycznego;
- 7) ważne jest odpowiednie do potrzeb uczniów zaaranżowanie przestrzeni uczenia się.

Model projektowania uniwersalnego w uczeniu się opiera się na współczesnych osiągnięciach naukowych. Pierwszym z jego filarów są wyniki badań neurobiologicznych, zwłaszcza tych dotyczących znaczenia zróżnicowanej aktywności prawej i lewej półkuli mózgowej w procesach uczenia się⁴ i innych badaniach, np. ostatnich odkryciach związanych ze znaczeniem neuronów lustrzanych w procesie uczenia się komunikacji⁵. W rozwoju ULD istotne są także wyniki badań edukacyjnych, dotyczące zróżnicowania stylów uczenia się⁶, różnorodności funkcjonowania procesów motywacji u poszczególnych grup uczniów⁷ oraz zróżnicowania strategii uczenia się⁸. Rozwój ULD wiąże się także bezpośrednio z szerokim wprowadzeniem urządzeń, technologicznych do procesu edukacji. Przykładem takich działań jest np. inicjatywa *Cyfrowa Szkoła*, regularne korzystanie przez uczniów z Internetu, tablic interaktywnych, tabletów, urządzeń, takich jak smartfon, iPad, czytniki e-booków itp.

W modelu projektowania uniwersalnego oprócz ogólnych zasad UD stosuje się trzy podstawowe zasady konieczne w nauczaniu. Są to: zróżnicowanie środków prezentacji wiedzy, ekspresji ucznia oraz sposobów zaangażowania ucznia i nauczyciela⁹. Zróżnicowanie środków prezentacji wiedzy wiąże się z wykorzystywaniem

⁴ G. Deutsch, S.P. Springer, *Left Brain, Right Brain: Perspectives From Cognitive Neuroscience*, Worth Publishers 2001.

⁵ M. Fabbri-Destro, G. Rizzolatti, *Mirror neurons and mirror systems in monkeys and humans*, „Physiology” 2008, nr 23, s. 171-179; G. Rizzolatti, M. Fabbri-Destro, L. Cattaneo, *Mirror neurons and their clinical relevance*, „Nature Clin Pract Neurol” 2009, nr 5, s. 24-34.

⁶ R.M. Felder, B.A. Soloman, *Index of Learning Style Questionnaire*, Nort Carolina University. On-line: <http://www2.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public//ILSdir/ILS-a.htm> DP (dostęp: 18.07.2014).

⁷ W. Wilczyńska, *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*, Poznań–Warszawa 1999.

⁸ R.L. Oxford, *Language learning strategies: What every teacher should know*, Boston 1990.

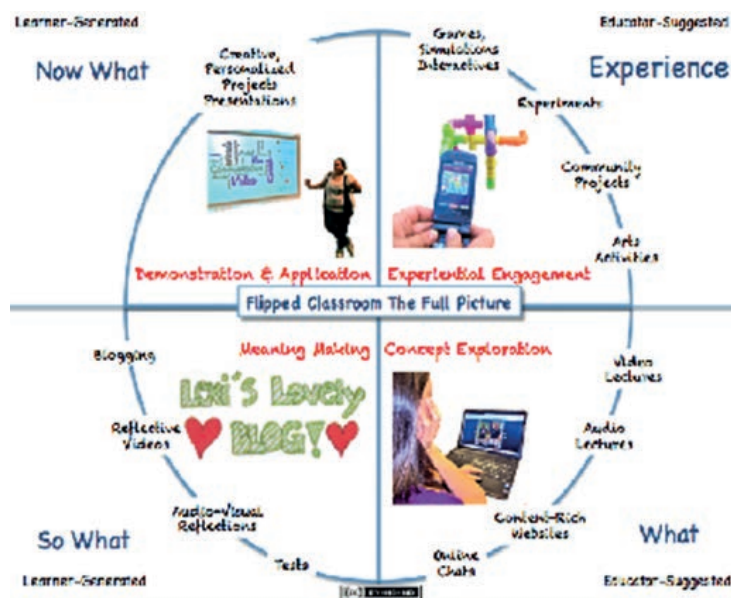
⁹ C.G. Hitchcock, A. Meyer, D. Rose, R. Jackson, *Providing new access to the general curriculum: Universal design for learning*, „Teaching Exceptional Children” 2002, nr 35(2),

zarówno metod tradycyjnych, o ustalonej skuteczności oddziaływania, jak i metod nowatorskich i alternatywnych. Te ostatnie wiążą się z wykorzystaniem technologii informacyjnych i komunikacyjnych, np. przedstawienia materiału nauczania w postaci prezentacji multimedialnej, korzystanie ze stron internetowych, filmów, ćwiczeń interaktywnych itp. Zastosowanie tych środków wiąże się ze zmianami w zakresie dydaktyki nauczania, czego przykładem jest np. model odwróconej lekcji (*flipped learning*), oparty na modelu uczenia się przez doświadczanie (*experiential learning*). Model uczenia się przez doświadczenie został opracowany przez Kolba w 1984 roku¹⁰. Zakłada on, że w uczeniu się obecne są cztery procesy: 1) konkretne doświadczenie; 2) refleksyjna obserwacja; 3) abstrakcyjna konceptualizacja; 4) aktywne eksperymentowanie. W modelu odwróconej lekcji (*flipped learning*), który opiera się na cyklu uczenia się Kolba, prezentacja wiedzy przez nauczyciela to tylko czwarta część lekcji, a nie jak w modelu tradycyjnym – większa jej część. Prezentacja ta ma formę multimedialną, jest przekazywana uczniowi odpowiednio wcześniej przed lekcją i może być przez niego wielokrotnie oglądana/wysłuchiwana. W czasie lekcji w szkole uczniowie poświęcają czas przede wszystkim na praktyczne ćwiczenie różnych umiejętności, wykonując doświadczenia, pracując w grupach, tworząc projekty. To stosowanie wiedzy w praktyce budzi w nich potrzebę poszukiwania dodatkowych informacji, których źródłem może być nauczyciel-ekspert, ale także zasoby Internetu, filmy edukacyjne, audycje itp. W ostatniej fazie uczniowie samodzielnie prezentują zdobytą wiedzę w różnorodnej formie, np. poprzez wpisy na blogu, samodzielnie zmontowane filmy, teksty. Model odwróconej lekcji przedstawiono na il. 2.

Drugą zasadą ULD jest zróżnicowanie środków prezentacji wiedzy przez ucznia. Mogą to zatem być odpowiedzi ustne i pisemne, przygotowanie pracy plastycznej, wykonanie doświadczenia, przygotowanie projektu grupowego, nagranie filmu, wypowiedź na forum internetowym itp. Zróżnicowanie nie jest związane z niepełnosprawnością (np. uczeń niewidomy czy uczeń z dysleksją udziela odpowiedzi ustnej, pozostała część klasy pisze sprawdzian), ale wszystkie formy dostępne są każdemu uczniowi. Każda osoba ma zatem możliwość wybra-

s. 8-17; J.M. McGuire, S.S. Scott, S.F. Shaw, *Universal design for instruction: The paradigm, its principles, and products for enhancing instructional access*, „Journal of Postsecondary Education and Disability” 2004, nr 17(1), s. 10-20; D.H. Rose, A. Meyer, C. Hitchcock, *The universally designed classroom: Accessible curriculum and digital technologies*, Cambridge 2005; D.H. Rose, W.S. Harbour, C.S. Johnston, S.G. Daley, L. Abarbanell, *Universal Design for Learning in Post secondary Education: Reflections on Principles and their Application*, „Journal of Postsecondary Education and Disability” 2006, nr 19,2, s. 135-151; S. Scott, J. McGuire, S. Shaw, *Principles of Universal Design for Instruction*, Storrs, University of Connecticut, Center on Postsecondary Education and Disability 2001.

¹⁰ D. Kolb, *Experiential learning*, Englewood 1984.



Il. 2. Model *flipped learning*, <http://usergeneratededucation.wordpress.com>
(dostęp: 5.05.2014)

nia takiego sposobu prezentacji wiedzy, który jest w jej opinii korzystniejszy ze względu na zróżnicowanie stylów uczenia się, rodzaj materiału do zaliczenia czy też indywidualnej sytuacji ucznia. Taka możliwość wyboru nie wyklucza uczniów z niepełnosprawnością, nie stygmatyzuje ich – każda osoba w klasie ma możliwość wyboru formy prezentacji wiedzy.

Trzecia zasada ULD odnosi się do zróżnicowanych form zaangażowania ucznia w proces uczenia się. Istotna jest świadomość nauczyciela, że motywacja do uczenia się pełni kluczową rolę w tym procesie, bez niej nawet najbardziej zaawansowane środki technologiczne nie będą w stanie zainteresować ucznia i skłonić go do uczenia się. Zaangażowanie ucznia powinno wynikać przede wszystkim ze świadomości celu nauczania i uczenia się (wiem, po co się uczę, do czego będzie mi to przydatne, chcę się tego dowiedzieć), ale także entuzjazmu nauczyciela, dobrej znajomości ucznia – jego mocnych i słabych stron, oraz regularnego monitoringu i ewaluacji procesu uczenia się, w którym ważny jest nie tylko efekt, ale sam proces.

W Polsce nie stosuje się świadomie modelu nauczania uniwersalnego, chociaż jego elementy pojawiają się w edukacji uczniów z niepełnosprawnościami, zwłaszcza w klasach integracyjnych. W edukacji uczniów z niepełnosprawnościami dominuje przekonanie o konieczności stosowania *specjalnych* metod, dostosowywaniu programów i strategii nauczania, przez co tworzy się atmosferę wykluczenia

ucznia z niepełnosprawnością z głównego nurtu nauczania. Przykładem są sformułowania z dokumentów: *orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, Indywidualny Program Edukacyjno-Terapeutyczny, dzieci niepełnosprawne potrzebują specjalnych warunków kształcenia, specjalnej organizacji nauki i metod pracy*.

Korzystanie z tego rodzaju rozwiązań, sugerujących, że uczeń z niepełnosprawnością potrzebuje *specjalnego nauczyciela, specjalnego programu, specjalnych metod i specjalnych warunków pracy* nie sprzyja inkluzji i może być przyczyną tworzenia się swoistego *getta specjalnych uczniów*. Potwierdzają to także wyniki badań nad integracją, które wskazują, że obecność uczniów z niepełnosprawnością w klasach szkolnych nie jest jednoznaczna z ich integracją. W badaniach Chodkowskiej i Kazanowskiego¹¹ aż 26% nauczycieli cechuje się najniższym poziomem ogólnej postawy akceptującej wobec integracji szkolnej, a doświadczenia w pracy integracyjnej nie są spójne z ukształtowaniem się u nauczycieli postawy prointegracyjnej. Rozwiązaniem w tej sytuacji zdaje się indywidualizacja, która zakłada konieczność dostosowania materiału i metod nauczania do specjalnych potrzeb uczniów. Niestety, w 25-osobowych klasach nauczyciel najczęściej nie jest w stanie tak zindywidualizować swojej pracy, aby wesprzeć każdego ucznia. Indywidualizacja staje się zatem *złudnym postulatem dydaktyki* (Wilczyńska 1999).

Projektowanie uniwersalne proponuje rozwiązanie alternatywne i skuteczne. O ile w modelu indywidualizacji konieczne jest ciągłe dostosowanie usług i produktów do indywidualnych potrzeb ucznia (*different design for different persons*), o tyle w projektowaniu uniwersalnym zakłada się takie projektowanie usług i produktów, aby mogły służyć różnym osobom bez konieczności dostosowania (*equal design for different persons*).

3. PROJEKTOWANIE UNIWERSALNE A INTEGRACJA I INKLUZJA UCZNIÓW Z WADĄ SŁUCHU

Uczniowie z wadą słuchu mogą wiele skorzystać, ucząc się w środowisku zaprojektowanym zgodnie z modelem ULD. Zasady różnorodnego prezentowania materiału, różnorodności form jego ekspresji oraz szukania efektywnych form

¹¹ M. Chodkowska, *Źródła stereotypów niepełnosprawności i osób nią obciążonych w kręgu kultury europejskiej*, [w:] *Stereotypy niepełnosprawności. Między wykluczeniem a integracją*, red. M. Chodkowska, S. Byra, Z. Kazanowski, D. Osik-Chudowska, M. Parchomiuk, B. Szabała, Lublin 2010.

motywowania ich do podejmowania wysiłku uczenia się pozwalają nie tylko na osobisty rozwój każdego z nich, ale także stwarzają szanse na pełną inkluzję uczniów niesłyszących i słabosłyszących na każdym poziomie edukacji. Jest to tym bardziej istotne, że wyniki badań nad procesem integracji uczniów z wadą słuchu wskazują, że zarówno w zakresie poznawczym, jak i społecznym ich sytuacja jest niekorzystna: osiągają oni wciąż niższe wyniki w zakresie czytania i pisania niż uczniowie słyszący¹², zajmują w klasach pozycje uczniów izolowanych lub przeciętnie akceptowanych¹³.

Za korzystaniem z zasad ULD w grupie uczniów z wadą słuchu przemawiają także wyniki badań naukowych w zakresie neurobiologii i neurolinwistyki. Na ich podstawie wiemy, że u tej grupy obserwuje się zróżnicowane funkcjonowanie lewej i prawej półkuli: prawa półkula nie wycofuje się z funkcji językowych, tworzą się liczne powiązania międzypółkulowe, dużą rolę w uczeniu się i nabywaniu poszczególnych kompetencji ma kompensacyjna plastyczność mózgu¹⁴. Szczegółne znaczenie w zakresie uczenia się mają procesy percepcji i pamięci wzrokowej¹⁵. Obserwuje się także nieco inne niż u osób słyszących strategie efektywnego zapamiętywania¹⁶, natomiast styl uczenia się jest zdecydowanie globalny, syntetyczny, konkretny i wzrokowy¹⁷.

W tej sytuacji zastosowanie w edukacji uczniów z wadą słuchu modelu edukacji w formie projektowania uniwersalnego w uczeniu się (ULD) stanowi szansę na ich pełne włączenie w edukację. Daje to możliwość zastosowania różnorodnych środków i form, które będą dobre i pomocne dla wszystkich, a skutecznie wspierające osoby potrzebujące pomocy w uczeniu się.

¹² M. Marschark, H.G. Lang, J.A. Albertini, *Educating deaf Students: From research to Practice*, Oxford 2002.

¹³ G. Dryżałowska, *Rozwój językowy dziecka z uszkodzonym słuchem a integracja edukacyjna*, Warszawa 1997.

¹⁴ I. Parasnis, V.J. Samar, J.G. Bettger, K. Sathe, *Does deafness lead to enhancement of visual-spatial cognition in children? Negative evidence from deaf non-signers*, „Journal of Deaf Studies and Deaf Education” 1996, nr 1, s. 145-152.

¹⁵ C. McEvoy, M. Marschark, D.L. Nelson, *Comparing the mental lexicons of deaf and hearing individuals*, „Journal of Educational Psychology”, 1999, nr 91, s. 1-9; J. Stachyra, *Zdolności poznawcze i możliwości umysłowe uczniów z uszkodzonym słuchem*, Lublin 2001; M. Marschark, H.G. Lang, J.A. Albertini, *Educating deaf Students: From research to Practice*.

¹⁶ B. Davey, *Postpassage questions: Task and reader effects on comprehension and metacomprehension process*, „Journal of Reading Behaviour” 1987, nr 19, s. 261-283.

¹⁷ H.G. Lang, E. Biser, K. Mousley, R. Orlando, J. Porter, *Tutoring deaf students in higher education: A comparison of baccalaureate and sub-baccalaureate student perception*, „Journal of Deaf Studies and Deaf Education” 2004, nr 9,2, s. 189-201.

4. WSPÓŁCZESNE ROZWIĄZANIA W MODELU ULD WSPIERAJĄCE INKLUZJĘ OSÓB Z WADĄ SŁUCHU

Prostym i skutecznym sposobem wsparcia w procesie edukacji osób niesłyszących i słabosłyszących jest odpowiednia aranżacja przestrzeni¹⁸. Nauczyciel i uczniowie powinni zatem siedzieć w kręgu, tak aby swobodnie widzieć twarz i ręce osoby zabierającej głos. Sala powinna być dobrze oświetlona, zarówno poprzez oświetlenie sufitowe, jak i boczne, co ułatwia odczytywanie mowy z ust. Taka forma aranżacji przestrzeni stosowana jest zazwyczaj w szkołach specjalnych dla osób z wadą słuchu, niestety, rzadko używana w szkolnictwie integracyjnym. Przykład dobrze zaaranżowanej sali lekcyjnej pokazuje il. 3.



Il. 3. Właściwa organizacja przestrzeni sprzyjająca uczniom z wadą słuchu

W nauczaniu osób z wadą słuchu konieczne jest zastosowanie środków technologicznych, umożliwiających dostęp do języka mówionego¹⁹. Są to przede wszystkim dobrej jakości aparaty słuchowe i implanty ślimakowe, których

¹⁸ E. Domagała-Zyśk, K. Karpińska-Szaj, *Uczeń z wadą słuchu w szkole ogólnodostępnej. Podstawy metodyki nauczania języków obcych*, Kraków 2011.

¹⁹ M.J. Scherer, *Assistive technology in education for students who are hard of hearing or deaf*, [w:] *Handbook of special education technology research and practice*, red. D. Edyburn, K. Higgins & R., Whitefish Bay 2005, s. 393-409.

działanie może być jednak wzmocnione zastosowaniem pętli indukcyjnej. Jest to urządzenie współpracujące z aparatami słuchowymi i implantami, umożliwiające odbiór bodźców słuchowych w czystej postaci, bez szumów i zakłóceń z otoczenia. Urządzenie to zamontowane w sali wykładowej, klasie, teatrze czy kościele w niczym nie przeszkadza słyszącym uczestnikom, a w istotny sposób poprawia możliwość odbioru bodźców słuchowych przez osoby z wadą słuchu.

W modelu ULD treści przekazywane słuchaczom poprzez mowę są udostępniane osobom niesłyszącym i słabosłyszącym poprzez symultaniczne tłumaczenia na język migowy lub transliteracje z wykorzystaniem fonogestów. W wielu krajach popularna jest także usługa pisemnego tłumaczenia symultanicznego, *speech-to-text-reporting*, dla której w USA stosuje się nazwę CART – *Computer Assisted Real Time Captioning* lub *C-print*, lub *live captioning*. Polega ona na wiernym zapisywaniu – przy zastosowaniu specjalnego oprogramowania, a czasem także specjalnej klawiatury, tzw. Velotype – treści wykładu lub lekcji, które osoba z wadą słuchu może w czasie rzeczywistym przeczytać na monitorze swojego komputera, telefonu komórkowego lub też specjalnego monitora umieszczonego w sali.

Podsumowaniem prezentacji powyższych urządzeń może być fotografia z konferencji ULD zorganizowanej na Uniwersytecie Masaryka w Brnie w 2013 r. Każdy z wykładów prezentowanych na tej konferencji (w której uczestniczyli także słabosłyszący studenci KUL wraz z autorką tekstu) tłumaczony był na Czeski Język Migowy oraz Międzynarodowy Język Migowy. Jednocześnie na dwóch monitorach wyświetlany był zapis wykładu przygotowany przez velotypistów w języku czeskim oraz angielskim. Wykładowi towarzyszyła także prezentacja multimedialna, ukazująca najważniejsze aspekty zagadnienia. Zaprezentowane rozwiązania ułatwiały udział w konferencji nie tylko osobom niesłyszącym, ale także tym, którzy słabiej znali język angielski – mogli oni odczytywać tekst pojawiający się w rzeczywistym czasie na monitorze. Są to zatem przykłady rozwiązań *dobrych dla wszystkich, skutecznie wspierających niektórych*. Salę konferencyjną ukazuje il. 4.

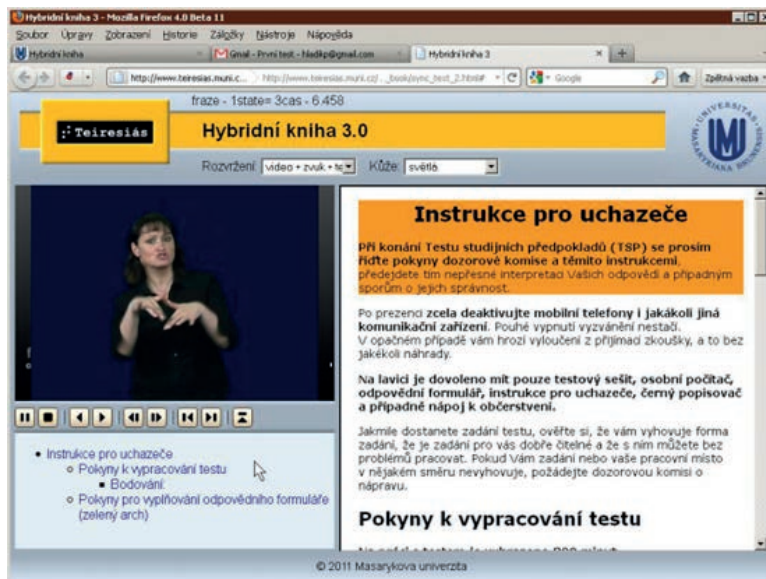
Kolejnym przykładem dostosowania edukacji do potrzeb osób z niepełnościami jest odpowiednie przygotowanie materiałów pisemnych. Dostępne strony internetowe są łatwe w obsłudze (intuicyjne), przygotowane w języku powszechnie zrozumiałym, mają także opcję powiększania lub pomniejszania czcionki oraz zmiany jej koloru, aby ułatwić odczytywanie tekstu. Te zasady zastosowano także w tzw. książce hybrydowej²⁰ (Hladik, Gura, Ondra 2013). Nie jest to klasyczny papierowy podręcznik, ale książka w formie elektronicznej, w której czytelnik może dowolnie zmieniać wielkość czcionki, kolor liter i tła.

²⁰ P. Hladik, T. Gura, S. Ondra, *Hybrid Book. New perspectives in synchronised multimedia content publishing*, [w:] *Universal Learning Design. International Conference. Collection of Abstracts*, Brno, 11-15.02.2013, Masarykova Universita, Brno.



Il. 4. Sala konferencyjna w modelu ULD, Brno, luty 2013 (zbiory autorki)

W celu ułatwienia odbioru treści osobom posługującym się językiem migowym niezrozumiałe dla czytelnika frazy, po zaznaczeniu ich kursorem, tłumaczone są na język migowy. Strona książki hybrydowej przedstawiona jest na il. 5.



Il. 5. Książka hybrydowa opracowana na Uniwersytecie Masaryka w Brnie

Model projektowania uniwersalnego w uczeniu się jest realizowany także w nauczaniu języków obcych, co znakomicie ułatwia osobom z wadą słuchu opanowanie kompetencji w tym zakresie. Zestawy do nauczania języka obcego zawierają *tapescripts* (treści słuchane przez innych uczestników są odczytywane przez ucznia z wadą słuchu), filmy z napisami, tabele, zestawienia gramatyczne i ćwiczenia oparte na materiale wizualnym. Standardowo dobre kursy językowe zawierają także oprogramowanie do tablic interaktywnych, co umożliwia pracę z całą klasą, ale w istotny sposób pomaga w udziale w lekcji osobom z wadą słuchu.

*

Przyjęcie modelu projektowania uniwersalnego stwarza możliwość pełnej inkluzji edukacyjnej dla uczniów z wadami słuchu na różnych etapach edukacji i w różnych środowiskach. Produkty przygotowane w modelu ULD mogą być stosowane przez wszystkich uczniów, ale w istotny sposób zwiększają szanse osób z wadami słuchu na pełny udział w interesującym i skutecznym procesie edukacyjnym. Dzięki takim rozwiązaniom studenci z wadami słuchu (oraz ich bliscy) nie muszą spędzać tak wiele czasu – jak dotychczas – na przystosowaniu materiałów do uczenia się (np. na przepisywaniu treści wykładów z dyktafonu). Nie muszą także starać się o uwzględnienie ich potrzeb przez każdego wykładowcę/nauczyciela z osobna, ponieważ każdy z nich ma świadomość, że jego zadaniem jest przygotowanie materiałów dostępnych, a dzięki rozwiązaniom technologicznym nie jest to tak uciążliwe jak kilka lat temu. Materiały do uczenia się przygotowane w modelu ULD są także łatwiej dostępne i atrakcyjne dla uczniów sprawnych, co podnosi atrakcyjność uczenia się również dla nich. W edukacji ULD uczniowie/studenci z niepełnosprawnością nie są „wyróżniani”, mają podobne możliwości jak ich rówieśnicy, znika też problem „niesprawiedliwego” traktowania („wszyscy musieli napisać test, a on mógł odpowiedzieć ustnie, dlatego ma lepszą ocenę”). Odstraszająca „inność” czy też „nienormalność” zostaje zastąpiona „różnorodnością”, w której każdy z nas ma swój udział.

Bibliografia

Chodkowska M., *Źródła stereotypów niepełnosprawności i osób nią obciążonych w kręgu kultury europejskiej*, [w:] *Stereotypy niepełnosprawności. Między wykluczeniem a integracją*, red. M. Chodkowska, S. Byra, Z. Kazanowski [i in.], Lublin 2010.

- Davey B., *Postpassage questions: Task and reader effects on comprehension and meta-comprehension process*, „Journal of Reading Behaviour” 1987, nr 19, s. 261-283.
- Deutsch G., Springer S.P., *Left Brain, Right Brain: Perspectives From Cognitive Neuroscience*, Worth Publishers 2001.
- Domagała-Zyśk E., Karpińska-Szaj K., *Uczeń z wadą słuchu w szkole ogólnodostępnej. Podstawy metodyki nauczania języków obcych*, Kraków 2011.
- Dryżałowska G., *Rozwój językowy dziecka z uszkodzonym słuchem a integracja edukacyjna*, Warszawa 1997.
- Fabbri-Destro M., Rizzolatti G., *Mirror neurons and mirror systems in monkeys and humans*, „Physiology” 2008, nr 23, s. 171-179.
- Felder R.M., Soloman B.A., *Index of Learning Style Questionnaire*, Nort Carolina Univeristy, On-line: <http://www2.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/ILSdir/ILS-a.htm> DP (dostęp: 18.07.2014).
- Hitchcock C.G., Meyer A., Rose D., Jackson R., *Providing new access to the general curriculum: Universal design for learning*, „Teaching Exceptional Children” 2002, nr 35(2), s. 8-17.
- Hladik P., Gura T., Ondra S., *Hybrid Book. New perspectives in synchronised multimedia content publishing*, [w:] *Universal Learning Design. International Conference. Collection of Abstracts*, Brno, 11-15.02.2013, Masarykova Universita, Brno.
- Kirenko J., *W stronę społecznego modelu niepełnosprawności*, [w:] *Pedagogika specjalna w reformowanym ustroju edukacyjnym*, red. Z. Palak, Lublin 2001, s. 61-68.
- Kolb D., *Experiential learning*, Englewood 1984.
- Lang H.G., Biser E., Mousley K., Orlando R., Porter J., *Tutoring deaf students in higher education: A comparison of baccalaureate and sub-baccalaureate student Perception*, „Journal of Deaf Studies and Deaf Education” 2004, nr 9,2, s. 189-201.
- Lang H.G., Stinson M.S., Kavanagh F., Liu Y., Bastile M.L., *Learning styles of deaf college students and instructors teaching emphases*, „Journal of Deaf Studies and Deaf Education”, 1999, nr 4,1, s. 16-27.
- Marschark M., Lang H.G., Albertini J.A., *Educating deaf Students: From research to Practice*, Oxford 2002.
- McEvoy C., Marschark M., Nelson D.L., *Comparing the mental lexicons of deaf and hearing individuals*, „Journal of Educational Psychology” 1999, nr 91, s. 1-9.
- McGuire J.M., Scott S.S., Shaw S.F., *Universal design for instruction: The paradigm, its principles, and products for enhancing instructional access*, „Journal of Postsecondary Education and Disability” 2004, nr 17(1), s. 10-20.
- Oxford R.L., *Language learning strategies: What every teacher should know*, Boston 1990.
- Paransis I., Samar V.J., Bettger J.G., Sathe K., *Does deafness lead to enhancement of visual-spatial cognition in children? Negative evidence from deaf non-signers*, „Journal of Deaf Studies and Deaf Education” 1996, nr 1, s. 145-152.
- Rizzolatti G., Fabbri-Destro M., Cattaneo L., *Mirror neurons and their clinical relevance*, „Nature Clin Pract Neurol” 2009, nr 5, s. 24-34.

- Rose D.H., & Meyer A., *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*, Alexandria 2009, <http://www.cast.org>.
- Rose D.H., Meyer A., Hitchcock C., *The universally designed classroom: Accessible curriculum and digital technologies*, Cambridge 2005.
- Rose D.H., Harbour W.S., Johnston C.S., Daley S.G., Abarbanell L., *Universal Design for Learning in Post secondary Education: Reflections on Principles and their Application*, „Journal of Postsecondary Education and Disability” 2006, nr 19, 2, s. 135-151.
- Samar V.J., Parasnis I., Berent G.P., *Learning disabilities, attention deficit disorders, and deafness*, [w:] *Psychological perspectives on deafness*, red. M. Marschark, M.D. Clark Hillsdale, vol. II, 1998, s. 199-242.
- Scherer M.J., *Assistive technology in education for students who are hard of hearing or deaf*, [w:] *Handbook of special education technology research and practice*, red. D. Edyburn, K. Higgins & R., Whitefish Bay 2005, s. 393-409.
- Scott S., M Guire J., Shaw S., *Principles of Universal Design for Instruction*, University of Connecticut, Center on Postsecondary Education and Disability Storrs, CT, 2001.
- Stachyra J., *Zdolności poznawcze i możliwości umysłowe uczniów z uszkodzonym słuchem*, Lublin 2001.
- Thorn F., Thorn S., *Television captions for hearing-impaired people: A study of key factors that affect reading*, „Human Factors” 1996, nr 38(3), s. 452.
- Wilczyńska W., *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*, Poznań–Warszawa 1999.

Pedagogiczne implikacje bajkoterapii

Sekret poznania

Do znanego mędrca przyszedł kandydat na ucznia. Miał już za sobą kilka szkół, które ukończył, ale przekonany był, że nie zaczął nawet nauki życia, poznania najważniejszych jego tajemnic. Poprosił mędrca o to, aby mógł przebywać z nim, słuchać i choć od czasu do czasu zadać jakieś pytanie. Mędrzec skinął głową i powiedział: „Jeśli dobrze nauczysz się słuchać, to może usłyszysz więcej niż ja ci powiem. Ale zostań i ucz się słuchać nie tyle mnie, co i siebie, i wiatru, i milczenia, i zwierząt, i ciszy nocnego nieba, albowiem wszystko ma swoją tajemnicę i swoją opowieść”.

Po kilku latach uczeń ugotował na ogniu coś dobrego, zaprosił do ogniska mędrca i powiedział: „Nauczyłeś mnie czegoś, bo milcząc nauczyłem się więcej niż pytając, ale teraz chcę już odejść, więc odpowiedz mi na pytania, na które nadal nie znajduję odpowiedzi, ani u ciebie, ani w sobie, ani w milczeniu Boga. Co to jest miłość, dobroć, prawda i Bóg?”

Mędrzec powoli spożywał strawę, jakby przeżuwał oporną materię pytań, potem długo patrzył w ogień, zanim się odezwał: „Nie mogę objaśnić ci tych tajemnic, bowiem nie w słowach one się zawierają. Miłość odnajdziesz w nieustannym trudzie przebaczenia. Dobroć – w dawaniu więcej niż otrzymałeś. Prawdę odkryjesz, gdy poprzez miłość i dobroć przyjrzyś się światu. Bóg objawi ci się na drodze tej właśnie prawdy, którą odkryjesz dzięki miłości i dobroci. A teraz już idź i nie zgąś w sobie tych pytań. Gdy umilkną ich słowa, to staną się one tobą. Bądź sam odpowiedzią.

Br. Tadeusz Ruciński¹

Żyjemy w chaosie wartości, kreowania pozornych autorytetów, ekstrawagancji, szybkich i krótkich sukcesów. Cechy charakteru schodzą na dalszy plan.

¹ T. Ruciński, *Sekret poznania*, „Wychowawca” 1999, nr 6 (78), s. 13.

Czy w takim świecie jest jeszcze miejsce na cnotę? Już Platon przekonywał, że młodzi ludzie powinni zakochać się w nocie, a narracje o bohaterskich czynach najlepiej obudzi w nich to pragnienie. Nie sposób więc przecenić roli tradycyjnego bohatera². Tradycyjnego bohatera, w którego każdy z nas w dzieciństwie chciał się wcielić, a którego poznawał dzięki bajkom.

1. BAJKOTERAPIA – CZYLI CO?

Bajkoterapia wchodzi w zakres biblioterapii. Wywodzi się od greckiego słowa *biblion* – książka i *therapeo* – leczę. Oznacza technikę psychoterapeutyczną, polegającą na leczniczym działaniu książki.

Po raz pierwszy terminu „biblioterapia” użył Samuel Crother w 1916 roku³. Z racji swej niejednoznaczności w literaturze przedmiotu możemy znaleźć wiele jej definicji. M. Molicka proponuje trzy sposoby definiowania biblioterapii. Może być ona metodą wspierającą proces terapeutyczny w medycynie. W tym rozumieniu książka pomaga rozwiązywać problemy osobiste. Jest także metodą terapeutyczną ukierunkowaną na realizację wyznaczonych celów. W tym znaczeniu zadaniem książki jest wpłynąć na zmianę myślenia, odczuwania i działania czytelnika. Trzeci sposób definiowania biblioterapii to biblioterapia jako relacja lecznicza – interakcja pomiędzy biblioterapeutą a czytelnikiem jako pacjentem poprzez odpowiednio dobraną literaturę po wcześniejszym zdiagnozowaniu⁴. Tak rozumiana biblioterapia winna być traktowana jako proces bardzo dynamicznego współdziałania czytelnika i jego osobowości z dziełem literackim. Pobudza ona wyobraźnię, pozwala na utożsamienie się z bohaterami literackimi, pozwala wreszcie odnieść się i przepracować własne problemy.

Pracę z książką proponuje się: wśród chorych i osób niepełnosprawnych, uzależnionych, w procesie dydaktyczno-wychowawczym, w terapii psychologicznej⁵.

² Por. J. Petry Mroczkowska, *Amerykańskie eksperymenty pedagogiczne*, „Znak” 1993, nr 9 (490), s. 61-62.

³ Por. M. Molicka, *Bajkoterapia. O lękach dzieci i nowej metodzie terapii*, Poznań 2002, s. 103.

⁴ Por. tamże, s. 102-106.

⁵ Por. A. Jaworska, *Wprowadzenie w problematykę arteterapii*, [w:] *Od teatru do terapii*, t. I: *Między teorią a praktyką*, red. A. Jaworska, B. Kasprzak, M. Nowak [i in.], Lublin 2006, s. 17.

Bajkoterapia jest pojęciem węższym. Oznacza „leczenie przy pomocy książek”⁶ czy „metodę psychoterapeutyczną polegającą na leczniczym oddziaływaniu na psychikę poprzez odpowiednio dobraną literaturę”⁷. Kierowana jest głównie do dzieci, dlatego też jak zauważa E. Szeffler za B. Suchodolskim odpowiednio dobrana literatura powinna:

- 1) odpowiadać zainteresowaniom współczesnego dziecka;
- 2) mieć urozmaiconą tematykę;
- 3) posiadać interesującą fabułę, żywo i wartko toczącą się akcją oraz wyraziście wyodrębnione scenki i wydarzenia;
- 4) w zależności od tematyki zawierać sporo komicznych sytuacji, różnych cudownych trafów i tajemnic;
- 5) za bohaterów mieć postacie nakreślone zgodnie z psychiką dziecięcą, reprezentujące różne postawy moralne i obyczajowe, a motywacja ich postępowania być oparta na celowości przyczyn i skutków;
- 6) odznaczać się pogodnym klimatem i miłą atmosferą, zmiennością nastrojów i emocji;
- 7) charakteryzować się stylem jasnym, obrazowym i komunikatywnym, pewną dozą dowcipu, barwności opisów, poprzez które dzieci uczą się widzieć piękno w zjawiskach przyrodniczych i kształtować swój stosunek do przyrody;
- 8) posiadać dużo dialogów, które są szczególnie lubiane przez młodych czytelników;
- 9) [...] mieć język lekko anarchizowany, przybliżający dzieciom minioną epokę, co nadaje jej cech autentyzmu, wzbogaca ogólną sumę wiedzy o świecie i kształtuje stosunek dzieci do przeszłości i teraźniejszości;
- 10) zawierać barwne, duże ilustracje i odznaczać się piękną szatą graficzną;
- 11) rozwijać wyobraźnię dziecka, fantazję, poczucie humoru, uczyć i wychowywać⁸.

Jeśli tak wiele warunków winna spełniać literatura najmłodszych czytelników, to śmiało można jej przypisać walory profilaktyczne i terapeutyczne, nastawione na wzmocnienie oraz wzbogacenie zasobów osobistych pacjenta.

Szczególne role terapeutyczne przypada bajce. Jest ona utworem literackim o charakterze epickim, krótkim, niekiedy wierszowanym⁹. Zwykle zawiera morał, ukazany na początku lub na końcu. Jej istotną cechą jest alegoryczność. Bohatera-

⁶ W. Szulc, *Biblioterapia. Problem efektywności*. „Arteterapia. Od rozważań nad teorią do zastosowań praktycznych”, Łódź 2011, s. 16.

⁷ E.J. Konieczna, *Arteterapia w teorii i praktyce*, Kraków 2004, s. 110-111.

⁸ E. Szeffler, *Książka literacka w edukacji wczesnoszkolnej*, Bydgoszcz 1998, s. 78-79.

⁹ Por. L. Pytka, *Bajka*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. I, Warszawa 2003, s. 307.

mi bajek mogą być ludzie, zwierzęta, przedmioty i zjawiska, które uosabiają typy ludzkie, cechy charakteru lub przeciwstawne poglądy i stanowiska.

Są dwa rodzaje bajek: bajki narracyjne i bajki epigramatyczne. Bajka narracyjna jest zbliżona do noweli, posiada krótką, łatwą do przyswojenia fabułę. Bajka epigramatyczna jest natomiast zbliżona do epigramatu, krótsza, pozbawiona fabuły i wszelkich cech epickich¹⁰.

2. FUNKCJE I ZASTOSOWANIE BAJKOTERAPII

Celem bajki, czyli krótkiego utworu o charakterze dydaktycznym lub satyrycznym, jest „uspokojenie, zredukowanie problemów emocjonalnych i wspieranie we wroście osobistym”¹¹. Spełnia więc ona zadanie terapeutyczne. Jej celem jest zredukowanie lęku będącego konsekwencją negatywnego doświadczenia (lęku odwórczego), albo lęku powstałego w wyniku niewłaściwej stymulacji wyobraźni (lęk wytwórczy), a także niezaspokojonych potrzeb.

Bajka chcąc spełnić swój cel terapeutyczny musi zawierać cztery elementy:

- 1) główny temat, który musi zawierać sytuacje lękowe, bliskie dziecku;
- 2) główny bohater w podobnym wieku dziecka, ale nie może przypominać wyglądem fizycznym dziecka, do którego bajka jest skierowana. Bohater musi poradzić sobie ze wszystkimi trudnościami, często robi to przy pomocy innych postaci bajkowych (zwierząt, przedmiotów);
- 3) inne wprowadzone postaci, mające pomóc zwerbalizować dziecku lęk i uczyć skutecznych zachowań oraz pozytywnego myślenia w sytuacjach lękotwórczych;
- 4) tło opowiadania (akcja bajki) – musi być miejscem znanym dziecku, które związane jest z przeżywanym lękiem. Miejsce to musi wywoływać pozytywne emocje u bohatera¹².

M. Molicka wyróżnia następujące rodzaje bajek terapeutycznych: relaksacyjną, psychoedukacyjną, i psychoterapeutyczną.

¹⁰ Por. K. Szeliga, *Bajkoterapia, czyli jak z Guziolkiem tworzyć i wykorzystywać bajki i opowiadania w biblioterapii oraz w rozwoju i aktywnej twórczości dziecka w wieku przedszkolnym*, Kraków 2008, s. 10.

¹¹ M. Molicka, *Bajkoterapia*, s. 153.

¹² Por. tamże, s. 173-174.

2.1. Funkcja relaksacyjna

Bajka relaksacyjna ma odprężyć i uspokoić, działać oczyszczająco, uwalniać od napięć i negatywnych emocji. Jej akcja rozgrywa się w miejscu, które jest dobrze dziecku znane, kojarzące się z bezpieczeństwem i spokojem. Powinna charakteryzować się określonym schematem. Bohater jest tym, który obserwuje i jednocześnie doświadcza swoimi zmysłami miejsca odpoczynku.

Dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym bardzo często przeżywają problemy emocjonalne. Często towarzyszy im lęk związany z pojawieniem się nowych osób, nowego miejsca przebywania itp. Charakterystyczny dla lęku stan napięcia psychicznego w pewnym momencie może przekształcić się w uogólniony stan lękowy, a u dzieci przejawia się to tym, że stają się one zatrwożone w każdej sytuacji, którą odbierają jako potencjalne zagrożenie¹³.

Dzieci przeżywające lęki są mało odporne na stres, o małej zdolności adaptacyjnej do nowych warunków, są skłonne do płaczu, nieufne wobec innych ludzi, pozostają na uboczu grupy, nie nawiązując relacji, są bardzo wrażliwe na oceny innych.

A. Kozłowska wymienia sposoby ukrywania lęku przez dzieci, wskazując na:

- 1) zachowania hałaśliwe i popisywanie się w celu przekonania otoczenia o własnych umiejętnościach;
- 2) znudzenie, które utrudnia dziecku rozwój zainteresowań;
- 3) skrepowanie prowadzące do nerwowych odruchów;
- 4) charakterystyczne reakcje lękowe nadmiernie silne lub zbyt słabe;
- 5) zachowanie nietypowe dla dziecka, np. dziecko przyjaźnie nastawione w chwilach lęku zdolne jest do okrucieństwa;
- 6) objadanie się;
- 7) nadużywanie mechanizmów obronnych związane z przrzucaniem winy;
- 8) nadużywanie środków masowego przekazu w celu chwilowego uniknięcia zagrożenia¹⁴.

Tu z pomocą może przyjść bajka relaksacyjna, która obniży napięcie i wspomoże racjonalne działanie. Pomoże zmniejszyć napięcie mięśniowe, aktywizując parasympatyczną część układu nerwowego, rozszerzyć naczynia i w ten sposób usprawnić funkcjonowanie ciała. Sprawdza się tu zależność, że im głębszy relaks, tym łatwiej o uspokojenie i lepsze samopoczucie.

¹³ A. Kozłowska, *Zaburzenia emocjonalne dzieci w wieku przedszkolnym*, Warszawa 1984, s. 60-61.

¹⁴ Por. tamże, s. 389.

2.2. Funkcja psychoedukacyjna

Bajka psychoedukacyjna za cel stawia sobie zmiany w zachowaniu dziecka, a więc redukcję negatywnych stanów emocjonalnych przez ukazanie pozytywnych możliwości interpretacji trudnych sytuacji. Bohater w tego typu bajkach ma problem podobny jak dziecko. Identyfikacja z nim pomoże dziecku zdobyć nowe doświadczenie, pomoże nauczyć się nowych wzorów zachowań możliwych do zastosowania, rozszerzyć samoświadomość, nauczyć się nowego zachowania w trudnej sytuacji.

Psychoedukacyjne bajki powinny odzwierciedlać emocje dziecka, uczyć rozpoznawać je i nazywać. Powinny wzbudzać radość, napawać optymizmem, rozwijać empatię, budować przyjaźnie i dobre relacje z innymi, a także pomagać znajdować takie wzory zachowań, które będą prowadzić do rozwiązania zadania.

Tego typu bajki powinny sprzyjać rozwojowi inteligencji emocjonalnej, ponieważ włączają wiedzę do emocji oraz efektywne strategie zachowań¹⁵.

Redagując bajki o charakterze psychoedukacyjnym, należy posługiwać się metaforami oraz symboliką znaną dzieciom. Stosowane metafory mogą mieć postać np. anegdot czy krótkich historyjek. Ich zastosowanie ogranicza zbędną demagogię, nie narzuca gotowych zachowań, ale daje prawo wyboru, daje możliwość samodzielnie odkryć problem, zachęca do naśladowania.

Bajki psychoedukacyjne stanowią wsparcie dla procesu wychowawczego. Pomagają dzieciom kształtować obraz samego siebie, odkrywać mocne strony, rozumieć siebie i innych, rozwijać empatię, ukazują określone predyspozycje¹⁶.

2.3. Funkcja psychoterapeutyczna

Bajki psychoterapeutyczne w przeciwieństwie do bajek relaksacyjnych czy psychoedukacyjnych charakteryzują się rozbudowaną fabułą i są dłuższe. Uchwycione w nich zdarzenia uwzględniają nie tylko założenia teoretyczne, ale przede wszystkim ułatwiają naśladowanie, identyfikowanie i przewarunkowania¹⁷.

Według M. Molickiej bajka psychoterapeutyczna ma następujące cele:

- 1) zastępczo zaspokaja potrzeby, dowartościowuje dziecko będące w trudnej sytuacji;
- 2) daje wsparcie poprzez zrozumienie, akceptację, budowanie pozytywnych emocji, nadziei czy przyjaźni;

¹⁵ Por. M. Molicka, *Bajkoterapia*, s. 161.

¹⁶ Por. tamże, s. 163.

¹⁷ Por. tamże, s. 170.

- 3) przekazuje odpowiednią wiedzę o sytuacji lękotwórczej i wskazuje sposoby radzenia sobie¹⁸.

Bajka psychoterapeutyczna zawiera w sobie elementy charakterystyczne dla baśni, np. kompensacja potrzeb, oraz bajki psychoedukacyjnej, np. wzory. Owe elementy uzupełnione są o dawanie wsparcia. To wszystko pozwala dziecku poprzez mechanizmy psychologiczne identyfikować się z bohaterem, zdobyć wiedzę, a tym samym budować zasoby osobiste redukujące napięcie. Bohater daje wsparcie, pomaga zracjonalizować problem, znaleźć rozwiązanie, pomóc odnieść sukces, nauczyć się myśleć pozytywnie. Koncentruje się na pokazaniu innego sposobu myślenia o sytuacji zagrażającej.

Aby racjonalnie działać i nie ulegać panice, należy uświadomić sobie przyczyny i skutki wszelkich trudności. To właśnie bohater bajki prezentuje pożądane wzory zachowań, które umożliwiają działanie. Dlatego tak ważna wydaje się racjonalizacja, dzięki której dziecko odnajduje osoby, które podobnie jak ono odczuwają, boją się, przeżywają, ale i przyjmują odpowiednie wzorce zachowań.

To właśnie bajki psychoterapeutyczne pomagają dostrzec odmienny sposób myślenia w sytuacji pełnej zagrożenia. One pomagają znajdować dziecku argumenty do dialogu z samym sobą¹⁹.

3. BAJKA W NAUCZANIU I WYCHOWANIU

Różne czynniki w różny sposób wywierają wpływ na rozwój człowieka w pierwszych latach jego życia. Już dziecko potrzebuje odkrywać wartości, które porządkowałyby jego osobisty świat. Między 4. a 6. rokiem życia rozwija się ono bardzo intensywnie. Ów czas nazwany został „szczęśliwym dzieciństwem”, czyli życiem w świecie wyobraźni. Związana jest ona z pamięcią i myśleniem. Stanowi bardzo ważny element w strukturyzacji danych zmysłowych docierających do umysłu. Jest ona także elementem w procesie wnikania czy wczuwania się w przeżycia innych.

W bajce to, co realne, miesza się z fikcją. Czynności dnia codziennego związane z potrzebami biologicznymi, kontaktowaniem się z innymi ludźmi czy poznawanie otoczenia mieszają się z wyobrażeniami, fantazjami, magią. Świat realny zostaje poznawany równoległe ze światem fikcji. Z racji wielu magicznych

¹⁸ Por. tamże.

¹⁹ Por. tamże, s. 170-174.

odniesień fikcja może dominować nad światem realnym. Dziecko ujmuje rzeczywistość przez synkretyzm²⁰, atomizm²¹, prymitywny realizm²², fenomenizm²³, kontaminację²⁴, dziecięcy egocentryzm²⁵, antropomorfizm²⁶, artyficyalizm²⁷, instrumentalizm²⁸, iluzjonizm²⁹, animizm³⁰, finalizm³¹, alogiczność³², nocjonizm³³, werbalizm³⁴, rytualizm³⁵, nastawienie magiczne³⁶.

²⁰ „Synkretyzm polega na całościowym, ale mglistym ujmowaniu rzeczywistości, bez różnicowania cech istotnych i przypadkowych. [...] Świat zewnętrzny i wewnętrzny nie są w pojmowaniu dziecka jasno i wyraźnie oddzielone lecz należą do jednej i tej samej, złanej rzeczywistości. Realnościom zewnętrznym i fizycznym dziecko przypisuje cechy podmiotowe i należące do jego świata wewnętrznego, a więc emocje, życzenia i myślenie” (Cz. Walesa, *Rozwój religijności człowieka*, cz. I: *Dziecko*, Lublin 2005, s. 176).

²¹ „Byty i zjawiska niekiedy są powiązane i uzgodnione nie tylko rzeczami, lecz także między sobą” (tamże).

²² „Przejawia się u dziecka przywiązywaniem większej wagi do danych widzialnych i dotykalnych, a więc bezpośrednio percepcyjnych – niż przez reprezentowanych przez nie znaczeń i treści, a więc danych pośrednich. Rzeczywistością czysto psychicznym [...] przypisuje ono takie same cechy, jak przedmiotom materialnym” (tamże).

²³ „Polega na ujmowaniu przez dziecko aspektu jedynie zjawiskowego różnych rzeczy, wydarzeń, procesów, przemian i w ogóle całej rzeczywistości. «Aspekt jedynie zjawiskowy» oznacza to, co jest ujmowane zmysłowo i nie podlega głębszej, centralnej restrukturyzacji” (tamże, s. 177).

²⁴ „Polega na tym, że efekty zjawiskowe jakiegoś działania czy procesu rzutują na jego efekty duchowe, psychiczne czy intencjonalne lub wręcz je przesłaniają” (tamże).

²⁵ „Przejawia się w niezdolności do uwzględniania [...] innego punktu widzenia niż własny. Swoją sposob postrzegania i myślenia dziecko uważa za jedyny. [...] Według dziecka inne osoby, zwierzęta, a nawet przedmioty doświadczają tego samego, co ono. Przypisuje im własny sposób odczuwania i życia. [...] Można wyróżnić różne rodzaje egocentryzmu, jak egocentryzm intelektualny, egomorfizm, egoizm. Egocentryzm intelektualny polega na tym, że różnego rodzaju przekazy [...] – zarówno odbierane, jak i przekazywane – dziecko interpretuje nie w kategoriach prawdy i fałszu, lecz raczej uczuć i przekonań. [...] Egomorfizm pojmowany jako jedność świata i «ja» dziecka. Prowadzi do personalizacji rzeczy. [...]” (tamże, s. 178).

²⁶ „Polega na pojmowaniu wszystkiego [...] w sposób upodabniający do człowieka” (tamże).

²⁷ „Polega na tendencji do wierzenia, że byty naturalne są «zrobione» przez Boga lub przez człowieka” (tamże, s. 179).

²⁸ „Przejawia się w ten sposób, że to, co odnosi się do potrzeb wyższych, dziecko sprowadza do niższych” (tamże).

²⁹ „Przejawia się w fantazyjnych i dziwacznych uzupełnieniach luk w ujmowanej rzeczywistości. Fantazja dziecięca napęłnia świat różnymi stworami, bajkowymi postaciami i przedziwnymi zdarzeniami” (tamże, s. 180).

³⁰ „Polega na przypisywaniu martwym przedmiotom życia oraz intencjonalności”. Tamże.

³¹ „Dotyczy rzeczy poruszających się, nawet nieożywionych” (tamże).

³² „Nieprzebranie zasad logiki” (tamże).

³³ „Oznacza takie przyswajanie przez człowieka pojęć [...], że nie mają one żadnego wpływu na życie osobiste” (tamże, s. 181).

³⁴ „Powtarzanie wyrazów bez wnikania w ich sens” (tamże).

³⁵ „Przejawia się m.in. w ten sposób, iż dziecko zwraca uwagę na precyzyjne i skrupulatne przestrzeganie rytów i norm postępowania, a potępia każde wprowadzenie zmiany, która je modyfikuje” (tamże, s. 182).

Konieczne jest więc wyznaczenie granicy między tym, co realne, a tym, co jest fikcją. Jest to możliwe wówczas, gdy zostanie zastosowane kryterium bliskości i doświadczenia z wiedzą dziecka. Emocje, przeżycia, stres, napięcia, poziom wrażliwości uczuciowej stanowią źródło wyobrażeń. Wyobraźnia jest odzwierciedleniem stanów wewnętrznych dziecka. Na niej oparte jest myślenie, szeregowanie, klasyfikowanie, rozumowanie przyczynowo-skutkowe.

Bajki kreują magiczny rodzaj świata, dzięki któremu dziecko uczy się reguł nim rządzących, ale także przyswaja wzory zachowania, myślenia, przeżywania, odczuwania, postępowania. One wzbogacają wewnętrzny świat dziecka, sprawiając przy tym radość, umożliwiają utożsamienie się z bohaterem, pozwalają przeżywać przygody, uczyć dobra, które zawsze zwycięża.

Oddziaływanie bajek na dzieci jest wielostronne. Przekazują one wiedzę o otaczającym świecie, wywierają wpływ na uczucia, rozwijają zainteresowania, kształtują charakter, pozwalają poznawać problemy innych osób.

Wychowawczy wpływ bajek dotyczy rozwoju intelektualnego. Bajki porządkują doświadczenia związane z otaczającym światem, porządkują przyczyny i skutki wydarzeń. Dzięki bajkom dziecko uczestniczy w wydarzeniach przekraczających własne obserwacje. Ma wówczas możliwość tworzenia własnych wyobrażeń o miejscach, osobach, rzeczach nieznanach. Tak więc bajka informuje, poucza, wyjaśnia, inspiruje, rozszerza wyobraźnię, nadaje sens, buduje światopogląd, odsyła do sacrum i mistyki³⁷.

Świat bajek zaspokaja budzące się potrzeby związane z pytaniami i odpowiedziami, zaspokaja potrzebę informacji, pozwala przyswajać nową wiedzę, wzbogaca zasób słownictwa.

Bajka rozwija także myślenie. Dzięki niej dziecko może porównywać, analizować, poszukiwać, wnioskować, tworzyć pojęcia, ćwiczyć pamięć, przeżywać, odczuwać.

Świat bajek wywiera także znaczący wpływ na sferę emocjonalną. Przecież dzieci bardzo szybko reagują na czytaną bajkę. Śmieją się, płaczą, czekają w napięciu na rozwój wypadków.

Każda bajka ma swoje przesłanie moralne. Właśnie przez to wpływa na budowanie pozytywnych cech charakteru dziecka oraz zaszczepia w nim zasady moralne, etyczne i estetyczne obowiązujące w społeczeństwie.

³⁶ „Najbardziej istotne w dziecięcym nastawieniu magicznym są: 1) wiara w siłę wyższą; 2) która działa zasadniczo według określonych reguł; 3) którą się można posługiwać; 4) ale trzeba znaleźć na nią sposób; 5) poprzez relacje uczestniczenia i za pomocą określonych sposobów dziecko pragnie czynić użytek z tej siły w celu modyfikowania rzeczywistości” (tamże).

³⁷ Por. L. Pytka, *Bajka*, s. 307.

*

Porządkując przywołane powyżej treści dotyczące pedagogicznych implikacji bajkoterapii, można wskazać następujące ustalenia:

- 1) bajkoterapia jest skuteczną metodą redukcji problemów emocjonalnych dziecka;
- 2) bajka posiada walory profilaktyczne i terapeutyczne;
- 3) dzięki bajce dziecko uczy się reguł rządzących światem, przyswaja sobie wzory zachowania i postępowania, identyfikuje się z bohaterem; kształtuje swój charakter, przyswaja nową wiedzę;
- 4) bajce zawdzięcza rozwój zainteresowań, logiczność myślenia, zainteresowanie problemami drugiego człowieka.

Bajka uczy, bawi, relaksuje, rozwija, pomaga w zrozumieniu samego siebie. Pomaga oderwać się od rzeczywistości, zobaczyć własne problemy wpisane w losy bohaterów z pewnej perspektywy, by znaleźć odpowiednie wzory zachowań.

Bibliografia

- Jaworska A., *Wprowadzenie w problematykę arteterapii*, [w:] *Od teatru do terapii*, t. I: *Między teorią a praktyką*, red. A. Jaworska, B. Kasprzak, M. Nowak [i in.], Lublin 2006, s. 10-18.
- Konieczna E.J., *Arteterapia w teorii i praktyce*, Kraków 2004.
- Kozłowska A., *Zaburzenia emocjonalne dzieci w wieku przedszkolnym*, Warszawa 1984.
- Molicka M., *Bajkoterapia. O lękach dzieci i nowej metodzie terapii*, Poznań 2002.
- Petry Mroczkowska J., *Amerykańskie eksperymenty pedagogiczne*, „Znak” 1993, nr 9 (490), s. 61-62.
- Pytka L., *Bajka*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. I, Warszawa 2003, s. 307.
- Ruciński T., *Sekret poznania*, „Wychowawca” 1999, nr 6 (78), s. 13.
- Szeffler E., *Książka literacka w edukacji wczesnoszkolnej*, Bydgoszcz 1998.
- Szeliga K., *Bajkoterapia, czyli jak z Guziolkiem tworzyć i wykorzystywać bajki i opowiadania w biblioterapii oraz w rozwoju i aktywnej twórczości dziecka w wieku przedszkolnym*, Kraków 2008.
- Szulc W., *Biblioterapia. Problem efektywności*. „Arteterapia. Od rozważań nad teorią do zastosowań praktycznych”, Łódź 2011.
- Walesa Cz., *Rozwój religijności człowieka*, cz. I: *Dziecko*, Lublin 2005.

Wartości w systemie wychowawczym Marii Karłowskiej i sióstr pasterek

Szukać i zbawić to, co zginęło.

Łk 19, 10

Problematyka wartości ma charakter filozoficznie uniwersalny. Budzi szerokie zainteresowanie zarówno naukowców, jak i zwykłych ludzi. Wartości towarzyszą człowiekowi przez całe życie, motywując go do podejmowania określonych działań i decyzji, a także nadając sens jego życiu. Z tego powodu myślenie o wartościach i życie według wartości jest swego rodzaju *signum temporis*¹.

Współcześnie problematyka aksjologiczna stała się jedną z najtrudniejszych i dyskusyjnych dziedzin w pedagogice, formułując istotne pytania i próbując znaleźć na nie odpowiedzi². Czy w pedagogice resocjalizacyjnej istnieje ogólny, wspólny dla wszystkich cel wychowania? Co jest wartościowe i w jaki sposób przybliżyć wychowanków do wartości? Dlaczego właśnie do takich a nie innych?³

W niniejszym artykule prześledzimy, jak na te i inne pytania szukała odpowiedzi bł. Maria Karłowska (1865-1935), która w poczuciu obowiązku moralnego i społecznego zajmowała się dziewczętami zagubionymi moralnie. Geneza działalności Marii Karłowskiej wiąże się ze spotkaniem w roku 1892 w Poznaniu młodej dziewczyny lekkich obyczajów, która odsłoniła jej tragizm swego życia

¹ K. Ostrowska, *W poszukiwaniu wartości*, Gdańsk 1994, s. 11.

² M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, Warszawa 2008, s. 326.

³ O wartościach w wychowaniu powstało wiele publikacji naukowych, natomiast niewiele znajdujemy o wartościach chrześcijańskich w resocjalizacji. Np. Z.S. Iwański, *Wartości chrześcijańskie w procesie resocjalizacji*, [w:] *Wychowanie chrześcijańskie. Między tradycją a współczesnością*, red. A. Rynio, Lublin 2007, s. 576-583; Z.S. Iwański, *Wartości w procesie resocjalizacji osób skazanych*, Warszawa 2006; *Rola wartości moralnych w procesie socjalizacji i resocjalizacji*, red. M. Kuć, J. Świtka, I. Niewiadomska, Lublin 2005; W. Nynca, *Wychowanie duchowe w resocjalizacji nieletnich*, „Opieka, Wychowanie, Terapia” 2007, nr 3-4, s. 30-31.

i pragnienie odmiany⁴. Karłowska zaś zapragnęła uczynić wszystko, co mogło się przyczynić się do zbawienia duszy owej młodej osoby i wyciągnięcia jej z różnorodnych uzależnień⁵.

Dla pełniejszego rozwoju swego dzieła Karłowska utworzyła wraz z siedmioma siostrami Zgromadzenie Zakonne Sióstr Pasterek od Opatrzności Bożej. W dniu 20 czerwca 1902 roku siostry złożyły śluby wieczyste, dodając jako czwarty – ślub poświęcenia się pracy nad osobami zagubionymi moralnie i uzależnionymi⁶. Nowe zgromadzenie uzyskało zatwierdzenie diecezjalne w roku 1909. Maria Karłowska zaś opracowała dla niego *Konstytucje* oraz liczne dzieła ascetyczne, wychowawcze i praktyczne, dając wszędzie konkretne i wyczerpujące wskazania, z których siostry korzystały i dalej owocnie korzystają po dzień dzisiejszy. Charyzmat Marii Karłowskiej realizowano w pedagogicznej pracy w dziewięciu domach misyjnych: w Winarach koło Poznania (od 1894), Wiktorynie koło Lublina (od 1906), Toruniu (od 1920), w Bydgoszczy (od 1920), w Topolnie (od 1920), w Radogoszczy koło Łodzi (od 1925), w Pniewitem koło Grudziądza (od 1925), w Dębowej Łące (od 1932), w Jabłonowie Pomorskim (od 1933)⁷. Realizacja resocjalizacji dziewcząt, podejmowanej według wskazań M. Karłowskiej, okazała się skuteczna i dlatego warto ją poznać bliżej.

1. WYCHOWAWCA WEDŁUG MARII KARŁOWSKIEJ

W życiu i działalności człowieka wartości odgrywają znaczącą rolę. Są one bardzo ważne w kształtowaniu człowieka, mają istotne znaczenie w całym procesie wychowania. Trudno jest opisywać proces resocjalizacji bez odniesienia do wartości, które służą rozwojowi jednostki i są akceptowane społecznie. Wartości wyrażają to, co naprawdę istotne i do czego warto dążyć zarówno w skali jednostkowej, jak i społecznej.

⁴ Archiwum Zakonne Zgromadzenia Sióstr Pasterek od Opatrzności Boskiej w Jabłonowie Pomorskim (dalej AZJ), *Kronika Klementyny Jaworskiej*, 1892-1898, sygn. MK 49/2, s. 4. MK – skrót ten oznacza *Pisma Marii Karłowskiej*.

⁵ M. Karłowska, *Duch Pasterek* (dalej DP), Pelplin 2010, s. 33.

⁶ Na dokumentach w AZJ, sygn. MK 45/5, umieszczona jest informacja, że śluby zostały złożone wg *Reguły św Augustyna*, której główną treścią jest miłowanie Boga i bliźniego.

⁷ AZJ, A. Narzumska, *Rys życia Marii Karłowskiej (1865-1935) założycielki Zgromadzenia Sióstr Pasterek od Opatrzności Boskiej*, [w:] *Polskie teksty ascetyczne*, oprac. J.R. Bar, t. 1, Warszawa 1981, sygn. MK 100/2, s. 7-74.

Od samego początku istnienia zgromadzenia założeniem fundatorki było wychowywanie na przykładzie Chrystusa, Dobrego Pasterza, który postawą apostołską wobec zagubionej owieczki świadczy miłosierdzie dla grzesznika⁸. Zarówno dla bł. M. Karłowskiej, jak i dla formowanych przez nią pasterek dobroć i miłość wobec podopiecznych stały się podstawą realizacji wychowania. „Owo pragnienie kochania zagubionych w życiu dziewcząt miało w zakonnicy spowodować bezgraniczne oddanie się Chrystusowi, który jako Dobry Pasterz [...] był wychowawcą nad wychowawcami”⁹. M. Karłowska uważała, że pasterka i jako wychowawczyni, czerpiąc wzór z Chrystusa Dobrego Pasterza – Wychowawcy, powinna zabiegać o to, by stawać się wobec wychowanki „matką, lekarką, pasterką, nauczycielką, kierowniczką”¹⁰. Jednak, aby mogła ona sprostać tym zadaniom, powinna najpierw od siebie wymagać poświęcenia, a nie tylko działać poprzez ciągłe pouczanie podopiecznych. Dla lepszego oddziaływania i prowadzenia pracy Karłowska opracowała bardzo szczegółowe zalecenia zwane „Zwyczajnikiem dla wychowanek”, przeznaczone do codziennego użytku i studiowania. Był to rodzaj poradnika, zawierający wskazania, dotyczące życia religijnego, wychowawczego, codziennego w nauce i odpoczynku. „Pasterka przepojona miłością Bożą i dobrocią powinna wierzyć w to, że jedynym skutecznym środkiem w zbawianiu człowieka jest łaska Boża. Rodzi się ona z miłości Boga względem człowieka, a o łaskę tą powinna zabiegać w pracy wychowawczej. Życie łaską Bożą pozwala na rozwijanie w sobie miłości do Boga i do człowieka”¹¹. Zdaniem Karłowskiej „życie Boże, które dzięki łasce uświęcającej jest w człowieku, otwiera go na bliźniego, ponieważ miłość bliźniego ściśle złączona jest z miłością Bożą. Siostry zatem powinny jak najwierniej naśladować w miłości bliźniego, Mistrza i oblubieńca swego Dobrego Pasterza; chociażby jak on, życie swe poświęcić dla braci swej miały”¹².

⁸ AZJ, *Konstytucje Zgromadzenia Sióstr Pasterek od Opatrzności Bożej* (dalej KZ), 1918, sygn. MK 121/I-1, s. 2. Pisma zakonotwórcze zgromadzenia obok *Konstytucji* to *Dyrektorium* i *Zwyczajniki*. Pierwsze *Konstytucje* przetłumaczone na łacinę nie zostały przyjęte przez papieża w Rzymie w 1911, dopiero dzięki staraniom ks. Kłopotowskiego zostały zatwierdzone przez prymasa A. Hłonda.

⁹ AZJ, *Duch Pasterek w powołaniu apostołskim w pracy nad duszami* (dalej DPPA), 1910, sygn. MK 121/III-6, s. 63. Maria Karłowska zawarła w tym dziele elementy pracy nad sobą, m.in. dostrzega się gorliwość i poświęcenie w wychowaniu religijnym dziewcząt w domach wychowawczych.

¹⁰ Tamże, s. 18-98; AZJ, *Zwyczajnik wychowanek* (dalej ZW), b. sygn. MK 121/IV-4, s. 1-88; A. Plewka, *Apostolstwo wychowawcze czcigodnej Sługi Bożej Matki Marii Karłowskiej*, Toruń 1996, s. 12-29.

¹¹ Drugorzędne zadania pasterek wg *Konstytucji* zakonnej to praca w szpitalach, w zakładach dla opuszczonych i dla niepełnosprawnych fizycznie i psychicznie dziewcząt. AZJ, KZ, s. 12.

¹² AZJ, *Dyrektorium Duchowne Zgromadzenia Sióstr Pasterek od Opatrzności Bożej* (dalej DDZ), 1904, sygn. MK 121/I-2, s. 44. Środkami formacji duchowej są sakramenty święte, cnoty, a wśród nich pokora i pobożność.

2. PEDAGOGIA SIÓSTR PASTEREK

Według Marii Karłowskiej najistotniejszym celem wychowania chrześcijańskiego było ukształtowanie człowieka, który realizowałby swoje życie zgodnie z duchem i wymogami Ewangelii. Jej zdaniem wyuczenie zawodu stanowi połowę drogi chrześcijańskiego wychowania. Drugą stroną jego wysiłku jest ukształtowanie podopiecznych na ludzi odpowiedzialnych, panujących nad sobą, gotowych spełnić swe życiowe zadanie wyznaczone im przez Boga zgodnie z odkrytymi przez pedagoga zdolnościami. W jej ujęciu wychowanie stanowiło proces harmonijnego rozwoju wrodzonych właściwości fizycznych, moralnych i intelektualnych¹³.

Karłowska starannie dobierała metody i zasady, którymi kierowała się w trudnym procesie rehabilitacji dziewcząt. Najbardziej powszechnymi technikami stosowanymi w jej domach były konferencje, rozważania ewangeliczne oraz rekolekcje. W swojej pracy Maria Karłowska kierowała się wskazówkami św. Augustyna, św. Teresy od Jezusa, św. Alfonsa Liguori, św. Ignacego Loyoli, św. Tomasza z Akwinu, św. Franciszka Salezego, św. Tomasza a Kempis, ks. Jana Roztworowskiego oraz bpa Józefa Pelczara¹⁴.

M. Karłowska stosowała system przestrzegający i uprzedzający. System przestrzegający polegał na zaznajamianiu każdej wychowanki z *Ustawą* i porządkiem dziennym w zakładzie, a następnie na czuwaniu, aby poznane przez nią zasady były przestrzegane, te zaś z dziewcząt, które wykraczają w sposób zawiniony, aby zostały wykryte i należyście upomniane, lecz bez stosowania kar cielesnych. Według M. Karłowskiej słowa, upomnienia i cały sposób postępowania wychowawczyń miały być nacechowane łagodnością, taktem i roztropnością¹⁵. Każda wychowawczyni miała się kierować względem podopiecznych miłością i sprawiedliwością. Cechą charakterystyczną tego systemu było to, że wychowawczynie nie spoufalały się z wychowankami. Taka relacja wykluczała wytworzenie się więzi rodzinnej i utrudniała zdobycie zaufania podopiecznych.

To zapewne zadecydowało, że M. Karłowska opowiedziała się za systemem uprzedzającym. Polegał on na zapobieganiu złu i odrzuceniu represji. W myśli pedagogicznej M. Karłowskiej oznaczało to, aby postawić dziewczęta w takim położeniu i pod tak stałą opieką i nadzorem, otoczyć je taką przenikliwością i roz-

¹³ J. Mazur, *Mistrzynie, przewodniczka, pasterka – bł. Maria Karłowska (1865-1935)*, [w:] *Źródła wielkości mistrzów*, Lublin 2013, s. 136.

¹⁴ S. Suwiński, *Duchowość Sióstr Pasterek*, Pelplin 2002, s. 250-256.

¹⁵ AZJ, G. Dobrska, *Zgromadzenie Sióstr Pasterek od Opatrzności Bożej i jego instytucje edukacyjne, z uwzględnieniem osób zasłużonych na polu edukacji chrześcijańskiej*, sygn. MK 109/7, s. 3.

tropnością, aby pozbawiło je to możliwości wykroczenia w czymkolwiek w czasie ich pobytu w zakładzie. Praca siostr polegała na stałej czujności, by usuwać okazje do złego. Siostry musiały więc umieć przewidywać błędy wychowanek i starać się im zapobiegać. Pasterka miała czuwać nad duszami jak dobra matka i ani na chwilę nie spuszczać ich z oczu, ale strzec ich z ogromnym taktem i delikatnością. Nie powinny odczuć, że są dozorowane.

Pasterki nie mogą być policjantami, ale matkami, lekarkami dusz i ciał, aniołami opiekuńczymi.[...] Czuwanie – nawet ścisłe – musi być niedostrzegalne dla wychowanek, jak najbardziej naturalne. W tym wypadku pasterka może być tylko aniołem stróżem.

Można powiedzieć słowami Karłowskiej, że w systemie uprzedzającym

wszystkie starania i usiłowania pasterki są ku temu skierowane, ażeby wychowanki znajdowały się zawsze – we dnie i w nocy – pod czujnym okiem siostr, które by po macierzyńsku z nimi się obchodziły i z miłością do wychowanek przemawiały, [...] służyły wychowankom za przewodniczki na każdym kroku, w każdej chwili udzielały im stosownych rad, [...] a w danym razie z miłością je upominały w ten sposób, ażeby błędzającej nigdy nie zniechęcić, [...] ażeby trzciny nadłamaney nie złamać do reszty¹⁶.

Sposób postępowania z wychowankami miał wymiar indywidualny „oparty na znajomości dusz, serc i charakterów”¹⁷. Pasterki zalecały:

wychowanki są lekkomyślne – trzeba im przypominać obowiązujące przepisy. Są słabe na duszy i ciele – trzeba je podtrzymywać wytrwałą i opiekuńczą czujnością. Są skłonne do przerywania milczenia – trzeba dbać o to, aby nie miały do tego okazji. Są skłonne do lenistwa – potrzeba koniecznie zachęty do pracy. Są skłonne do kłamstwa, do smutku i rozpaczki – trzeba im zapewnić właściwą rozrywkę. Są nerwowe i skłonne do hysterii – trzeba je uspokajać miłością i słodyczą. System uprzedzający – jak widać – wszystkie błędy i słabości podopiecznych przewidywał i starał się im zapobiegać¹⁸.

¹⁶ Tamże, s. 2.

¹⁷ AZJ, G. Dobrska, *Zgromadzenie Sióstr Pasterek od Opatrzności Bożej*, s. 2; L. Cian, *System zapobiegawczy św. Jana Bosko i charakterystyczne rysy jego stylu*, Warszawa 1986. W nauczaniu siostry Karłowskiej systemy nazywają się przestrzegający i uprzedzający a w nauczaniu ks. Jana Bosko są to systemy, zapobiegawczy i represyjny. E. Liebersbach, *Działalność wychowawcza Marii Karłowskiej założycielki Zgromadzenia Sióstr Pasterek od Opatrzności Bożej*, Toruń 1996, s. 33-40; J. Tarnowski, *Jak wychowywać?*, Warszawa 1993, s. 21.

¹⁸ AZJ, G. Dobrska, *Zgromadzenie Sióstr Pasterek od Opatrzności Bożej*, s. 3.

Celem wychowania jest umoralnienie wychowanek, ich życia rozwiązłego, jakie wiodły na świecie, i doprowadzenie ich do życia chrześcijańskiego. Ma to się dokonać przez naukę Kościoła i sposoby praktyczne: prace gospodarcze, domowe, zarobkujące, artystyczne. Celem tego systemu jest ugruntowanie ich na prostej drodze szczerzej pobożności i pracowitości, na drodze odwagi do dobrego i wytrwania w dobrym aż do śmierci.

System ten zdawał i zdaje swój praktyczny egzamin życiowy. M. Karłowska stawiała zawsze system zapobiegawczy przed represyjnym. Życzyła też sobie, aby pasterki przejęły się nim jako systemem zgromadzenia. Pasterki stosowały obydwa systemy, zależnie od okoliczności i od rodzaju grupy podopiecznych, choć bezwzględnie opowiadały się za systemem uprzedzającym.

W nauczaniu pasterek dostrzec można swego rodzaju pedagogię spotkania i dialogu, polegającą na spotkaniu się wychowanki z wychowawczynią, podczas którego dochodzi do nawiązania dialogu. Skutkiem pozytywnym tegoż spotkania jest wewnętrzna przemiana wychowanki, która otwiera się w dialogu i pragnie poznawać życie chrześcijańskie. Jak zaznacza autorka, dzieje się to za przyczyną ludzką, ale przy współdziałaniu Bożej łaski powołania. W systemie uprzedzającym chodzi więc o to, by wychowawczynie „służyły wychowankom za przewodniczki na każdym kroku, w każdej chwili udzielały im stosownych rad, a w danym razie z miłością je upominały w ten sposób, ażeby błędzającej nigdy nie zniechęcić”¹⁹. Jak widzimy, kluczową sprawą w jej systemie wychowawczym jawiło się odpowiednie ukształtowanie osoby prowadzącej resocjalizację.

Poglądy M. Karłowskiej były znane zarówno siostronom w poszczególnych domach zgromadzenia, jak i wychowankom, którym przekazywała je w formie pouczeń osobistych. Dla wychowanek i magdalenek opracowała przepisy oparte na zasadach wiary, zwyczajach przyjętych w Domach Dobrego Pasterza, naukach rekolekcyjnych oraz rachunkach sumienia. Podobnie napisała szereg wytycznych do użytku zgromadzenia. Niektóre z jej pism w sposób szczególny dotyczą Ewangelii i przykazań Bożych. Jej *Dziółko o pracy* zawierało podstawowe prawdy, dotyczące życia wewnętrznego, a przede wszystkim systematycznie podejmowanej pracy fizycznej, umysłowej i duchowej.

Karłowska głosiła, że „fundamentem i istotą zgromadzenia jest żarliwość w staraniach o zbawienie dusz, jego głównym celem powinno się stać nawracanie dusz upadłych”²⁰. Uważała, że „zapobieżenie choćby jednemu grzechowi powszedniemu jest łaską tak wielką, że nie zdołamy za nią dostatecznie podziękować Panu Bogu”. Pouczała swe pasterki:

¹⁹ Tamże, s. 2.

²⁰ Maria Karłowska, DP, s. 37.

jeśli zapobiegłaś choćby jednemu tylko grzechowi i choćby jednego grzesznika wprowadziłaś na drogę poprawy, możesz radować się w duchu, bo zaprawdę dałaś chwałę Bogu i nie na darmo otrzymałaś duszę swoją!²¹.

Ta ustawiczna i niewyczerpana osobista troska M. Karłowskiej powodowała, że mówiono powszechnie, iż „przy niej człowiek chce być lepszym” i że „ona знаła tajemnicę, która pozwoliła otwierać dusze dziewcząt”²². Można zatem stwierdzić, że zabiegała, aby jej pasterki miały ukształtowane poczucie misji do spełnienia.

Pedagogia Marii Karłowskiej była świadomie ukierunkowana na ustrzeżenie przed działaniem grzesznym. Przyswoiła i stosowała hasło: „kierować to znaczy przewidywać”, dlatego w resocjalizacji swych wychowanek stosowała zdecydowanie system uprzedzający św. Jana Bosko (1815-1888). Znała zasady Jadwigi Zamoyskiej (1831-1923).

Oryginalna w swych pomysłach i decyzjach, nie kopiowała jednak tych wskazań, lecz przejęte z nich metody przystosowywała do aktualnych potrzeb własnej działalności apostołskiej oraz działalności pasterek²³. Dotyczyło to troski o ratowanie zagrożonego życia dzieci nienarodzonych i pomocy samotnym matkom, apostołstwa liturgicznego w więzieniach dla kobiet, pracy w świetlicach dla dzieci z rodzin patologicznych, w zakładach opiekuńczo-leczniczych dla kobiet.

Dopóki nie doprowadzimy wychowanki do tego, aby z leniwej stała się pracowitą, tak długo nie jest ona umoralnioną i zdatną, aby ją zwolnić z zakładu²⁴.

Praca wychowawcza pasterek, nie pomijając wkładu innych zgromadzeń, przyczyniła się do otwierania Kościoła na problematykę resocjalizacji. Ich zaangażowanie na polu działalności wychowawczej i resocjalizacyjnej stanowi istotny element misji Kościoła²⁵. W prostych sformułowaniach umiała Karłowska zawrzeć istotny cel pedagogicznego oddziaływania realizowanego w podległych jej zakładach.

²¹ Tamże.

²² AZJ, G. Dobrska, *Informacja o Błogosławionej Matce Marii Karłowskiej przygotowana do audycji w radiu „Maryja” w dniu 4 czerwca 2002 roku*, sygn. MK 109/7, s. 3.

²³ *Wybór pism Marii Karłowskiej*, red. J. Bar, Warszawa 1991, s. 27.

²⁴ AZJ, DPPA, s. 110.

²⁵ AZJ, A.M. Myszka, *Wychowanie resocjalizacyjne zaniedbanych moralnie kobiet i dziewcząt w działalności Zgromadzenia Sióstr Pasterek od Opatrzności Bożej w świetle dokumentów Zgromadzenia z lat 1894-2004*, UKSW, Warszawa 2009², sygn. MK 110-4/102, s. 325 (rozprawa doktorska).

3. WARTOŚCI PROPAGOWANE I REALIZOWANE PRZEZ PASTERKI

3.1. Miłosierdzie

Maria Karłowska pouczała, że siostry uczynkami miłosierdzia pełnionymi względem duszy, jak i względem ciała dadzą dowód swej miłości ku bliźnim.

Każdy nasz dom – pisała w liście do całego zgromadzenia zakonnego w roku 1923 – powinien być latarnią morską, która biednym duszom, prawie rozbitkom, będzie umożliwiać znalezienie pomocy i zbawienia, wrywając je z wiecznego potępienia. Wielkie staranie należy mieć o biednych – nakazywała zgromadzeniu. Niech nikt nie odejdzie od furty nie otrzymawszy jakiegokolwiek wsparcia i posilenia, według możliwości domu. Błogosławieństwo Boże będzie z tym domem, który opiekuje się biednymi. Natomiast nie może być błogosławieństwa tam, gdzie nie ma miłosierdzia dla ubogich. Powinniśmy się starać, aby nasze miłosierdzie było pełne słodyczy, pokory i wolne od względu na siebie. Pasterka musi mieć serce litościwe, postępując w duchu miłosiernego Samarytanina, znanego z Ewangelii. Ma karmić biedne, zbłąkane i chore dusze, jak matka duchowa, miłością, cierpliwością, wyrozumiałością bezgraniczną²⁶.

Przestrzegała też: „Nie przykładajmy na ich rany nic, co by je mogło rozjątrzyć! Owszem – łągodźmy je balsamem największego miłosierdzia”. Zachęcała:

Nie odpychaj od siebie tych, których Bóg nie odpycha. Nie gardź tymi, którymi Bóg nie gardzi. Nie potępiaj nigdy tych, którym Pan Bóg łaski swej nie odmawia. Nie odrzucaj tych, których Bóg chce do siebie przybliżyć²⁷.

Kiedy zdarzyło się, że któraś z wychowanek popełniła na nowo błędy, Błogosławiona nie tylko jej nie potępiła, ale swoje siostry zachęcała do takiej samej postawy, cytując słowa Pana Jezusa: „Przebaczcie im, bo nie wiedzą, co czynią”. Postawa Marii Karłowskiej stanowi wspaniałe świadectwo realizowanej przez nią cnoty miłosierdzia chrześcijańskiego. Najwięcej serca okazywała najbardziej biednym i sierotom. Ci ludzie znajdowali u niej nie tylko serdeczne ludzkie współczucie, ale i szczerą pomoc w każdej ich potrzebie. Wychowankom odbywającym kary więzienne za różne nadużycia i przestępstwa posyłała listy, przesyłki i paczki żywnościowe. Serdecznymi słowami pociechy zachęcała je przy tym do ufności w Bogu.

²⁶ J. Mrówczyński, G. Dobrska, *Jak trzeba żyć (dobór tekstów z pism bł. Marii Karłowskiej). Życie wewnętrzne Marii Karłowskiej oraz rady dla nas*, Rzym 1990, s. 167.

²⁷ Tamże, s. 168.

3.2. Wyrozumiałość

M. Karłowska w pracy z zagubionymi w życiu dziewczętami stosowała system wychowawczy, który opierał się na wyrozumiałości wobec wychowanek. Nie można polegać tylko na sztywnej literze prawa i przepisów, bo to nie pociąga ku nawróceniu, lecz gasi ducha i w ten sposób może doprowadzić wychowankę, która zgrzeszyła, do odczuwania uwięzienia w zakładzie wychowawczym. Wyrozumiałość wobec stanu ducha i ciała po dokonanych grzechu powinna zatem wyrażać się u wychowawczyń w delikatności, z zachowaniem aktu wolnej woli podopiecznych, zwłaszcza gdy chodzi o sprawy wychowania religijnego. Karłowska pisała wprost: „Nie należy wychowanek zmuszać do uczęszczania do sakramentów świętych”²⁸. Praca z wyrozumiałością wychowawczą jest ćwiczeniem wychowanek do osobistej refleksji nad stanem duszy i do wolnego wyboru drogi nawrócenia się do Boga. Zdaniem M. Karłowskiej środkiem, który normuje takie zachowania wychowanek, jest wprowadzenie wcześniej opisanego systemu uprzedzającego, polegającego na ciągłej i bacznej obserwacji wychowanek przez siostry opiekujące się młodymi dziewczętami. Karłowska zalecała wdrażanie tego systemu przez realizację dozoru i opieki²⁹. Zadaniem tego systemu jest „zapobiec naprzód złemu i stawiać wychowanki w położenia takie, pod dozór i opiekę, który by odejmował możliwość wykroczenia w czemkolwiek w zakładzie”³⁰.

M. Karłowska służyła dobrymi wskazówkami tak dalece, że nazywano ją matką dobrej rady. Wobec najtrudniejszych wychowanek potrafiła odnosić się z największą dobrocią, okazywać łagodność i cierpliwość. Jako pierwsza ofiarowywała swoje przebaczenie w wypadku spotkania się z ich niedelikatnością. Wszelkie przez kogokolwiek wyrządzone jej krzywdy puszczała w niepamięć. Skutecznie pocieszała strapionych i nawet osoby trudne pociągała swoją dobrocią. Wymagała zatem nie tylko od wychowanek, ale również od siebie jako pedagoga.

3.3. Cierpliwość, łagodność, delikatność

O cierpliwości wypowiedali się założyciele zakonów, mistrzowie życia duchowego, np. św. Benedykt z Nursji (480-547), św. Franciszek z Asyżu (1181-1226), św. Katarzyna ze Sieny (1347-1380), św. Józef Kalasancjusz (1557-1648).

²⁸ AZJ, DPPA, s. 63.

²⁹ Tamże, s. 68.

³⁰ Tamże, s. 63; A. Medaj, *Zakład Dobrego Pasterza w Poznaniu na tle innych form resocjalizacyjnych w Polsce*, Toruń 1989, s. 34-53; J.K. Bąk, *Funkcja Zgromadzenia Sióstr Pasterek w pracy pedagogicznej z dziewczętami z rodzin patologicznych*, Poznań 1997, s. 30-34.

Kwestię tę omówił P.P. Gach w swoim artykule *Pamięć o cierpliwych pedagogach*, nie odwołując się jednak do wypowiedzi Marii Karłowskiej. Autor zaznacza, że

cierpliwość jest cnotą, sprawnością moralną, postawą pożądaną, fundamentem miłości. Jest nieodzownym warunkiem do wykonywania niektórych zawodów, w tym pedagoga³¹.

Podkreślenie roli cierpliwości w systemie pasterek odgrywa istotną rolę, ponieważ „wychowywanie upadłych moralnie dziewcząt jest tak przykre i trudne, że [...] bez wielkiej cierpliwości nie da się dokonać wewnętrznej przemiany w wychowankach”³².

Łagodnością pozyskuje się dusze dla Boga, co też dla M. Karłowskiej i jej systemu wychowawczego stało się podstawowym wezwaniem w wychowaniu³³. Zdaniem Karłowskiej w zakładzie wychowawczym potrzebna jest wychowawcza cierpliwość. Wychowanie oparte na cierpliwości stwarza podopiecznej możliwość lepszego kontaktu z wychowawczynią, ale też kształtuje w osobie zakonnej usposobienie do lepszego pokonywania złych zachowań ze strony niezdiscyplinowanych wychowanek. Dobrze ugruntowana cierpliwość pozwoli z czasem wychowance dostrzec w zakonnicy życzliwe jej „macierzyńskie serce”³⁴.

W ten sposób system wychowawczy pasterek cechują określone wartości wychowawcze: łagodność i delikatność, ale też stanowczość wobec różnych zachowań wychowanek. Koncepcja wychowania stosowana przez Zakład Wychowawczy Dobrego Pasterza w Poznaniu, zdaniem Karłowskiej, pozwalała na to, by wobec wychowanki być cierpliwą i wytrwałą nawet wtedy, kiedy odczuwa się bezskuteczność swych działań. Te subtelne zachowania miały pokazać, że system wychowawczy prowadzi ku odnowie człowieka, który poprzez grzech upadł i oddzielił się od miłości Boga, by mógł on przez rehabilitację zapomnieć o ciężarze wstydu i hańby. Działania wychowawcze nie powinny drażnić zranień psychicznych, zwłaszcza u młodocianych dziewcząt, lecz mają być środkiem, który „łagodzi je balsamem największego miłosierdzia”³⁵. Dochodzimy w ten sposób do bliższego określenia kolejnego elementu systemu wychowawczego pasterek, jakim był sposób traktowania podopiecznych.

³¹ P.P. Gach, *Pamięć o cierpliwych pedagogach*, [w:] *Roztropność i cierpliwość jako sprawności moralne w wychowaniu*, red. J. Jazukiewicz, E. Rojewska, Szczecin 2013, s. 170-174.

³² AZJ, DPPA, s. 41.

³³ AZJ, DPPA, s. 41-43; por. AZJ, G.E. Zborąła, *Zasady i metody wychowawcze stosowane przez Marię Karłowską w pracy z kobietami z marginesu społecznego*, Warszawa 1991, sygn. MK 110-4/9, s. 23-47.

³⁴ AZJ, KZ, s. 15-16.

³⁵ AZJ, *Rekolekcje dla wychowanek* (dalej RR), 1923, sygn. MK 121/IV-6, s. 182-183.

3.4. Wolność

Według M. Karłowskiej ważną rolę we wdrażaniu tej koncepcji wychowawczej posiada wychowanie do wolności i do dojrzałej, odpowiedzialnej decyzji wychowanek. Przymus w jakimkolwiek aspekcie życia zawsze wywołuje niechęć, bunt i poczucie zniewolenia, dlatego M. Karłowska nauczała, że każda wychowanka powinna być przygotowana do podejmowania w życiu decyzji o sobie samej. Problem dla wychowanek stanowiło na przykład podejmowanie decyzji o przystąpieniu do spowiedzi św., która musi być aktem dobrowolnym. Jednak dobrowolność podjęcia decyzji autorka wiązała z dojrzałością do życia liturgicznego w Kościele, a owa dojrzałość w przypadku wychowanek stała na niskim poziomie. Należało więc umiejętnie przygotować wychowanki do dobrowolnego podjęcia życia religijnego³⁶. Według Karłowskiej koncepcja wychowania powinna dawać wychowanie światłe, roztropne, oparte na doświadczeniu, a także „zgodne z charakterem każdej wychowanki”³⁷. Jako środki do realizacji tych zamierzeń podaje ona najpierw świadectwo samej osoby zakonnej, która ciągle pogłębia swoją znajomość życia duchowego. Utrzymanie dziewcząt i prawo gościnności wymagały od niej zapobiegliwej, wielkiej troski i dobrej woli. Z podobną jednak miłością obdarzała wszystkich i obejmowała swą wyczuwającą myślą i sercem. Tak na przykład nie zabraniała wychowankom zrywać owoców w ogrodzie, rozumiała bowiem, że młody człowiek potrzebuje nie tylko rzeczy materialnych, ale przede wszystkim pewnego odcinka wolności, że może coś sobie wziąć jako swoje własne, a chodziło jej przecież o to, by dziewczęta czuły się w zakładzie jak w ukochanej rodzinie, w swoim domu.

3.5. Wiara

Przy różnych więc okazjach bł. Maria Karłowska nauczała prawd wiary i zwykła była powtarzać: „gdzie jest wiara, gdzie jest znajomość prawd wiary, tam nie będzie grzechu”. Była to ocena słuszna, gdyż rzeczywiście większość ludzkich grzechów zaczyna się od błędów i niewiedzy. Uczenie wychowanek prawd wiary i praktyk religijnych jest środkiem wychowawczym pasterek. „Wychowanki – zdaniem M. Karłowskiej – nie znają praktyk religijnych i często nie wiedzą czym jest dobro, a czym zło”³⁸. Każda wychowanka nowo przybyła otrzymywała katechizm i od

³⁶ AZJ, DPPA, s. 63, 67-68.

³⁷ Tamże, s. 63.

³⁸ AZJ, *Zwyczajnik wychowanek* (dalej ZW), b. sygn. MK 121/IV-4, s. 12-14, 16-17; M. Wardziński, *Idea apostołstwa Służebnicy Bożej Marii Karłowskiej i jej realizacja przez*

pierwszego dnia pobytu w zakładzie uczyła się o sakramencie pokuty, o warunkach dobrej spowiedzi a potem o komunii. Oprócz tego na wspólnych lekcjach wychowanki miały obowiązek uczyć się całego katechizmu.

Według Karłowskiej droga do uświęcenia duszy człowieka prowadzi również przez rozważanie w życiu rzeczy ostatecznych: śmierci, sądu, piekła i nieba. Śmierć i niepewność śmierci napędzają człowieka „troską i trwogą o zbawienie duszy”³⁹, dlatego przygotowanie czystego serca w spowiedzi świętej jest znakiem ciągłej gotowości na śmierć⁴⁰. Zgodnie z nauką Kościoła po śmierci przychodzi sąd. M. Karłowska w przygotowaniu wychowanek do spowiedzi pisała:

Umrzesz, aby być sądzoną ze swojego życia doczesnego. Dlatego się urządź tak, abys od dziś zaczęła umierać, po wtóre abys zawsze była gotowa umrzeć w łasce Pana, po trzecie, abys przez sąd, po śmierci przeszła do zbawienia duszy w niebie, a nie do potępienia w piekle⁴¹.

Każdy człowiek stanie przed sądem, w obecności Boga, lecz każdy ze swoim „brzemieniem”⁴². Piekło w nauczaniu M. Karłowskiej ukazane jest po to, by wychowanki podczas przygotowania do spowiedzi gorliwie pragnęły – z miłości do miłosiernego Boga – oczyszczać swe serca⁴³.

3.6. Czytanie i pisanie, spowiedź

M. Karłowska troszczyła się o umiejętność pisania i czytania u swych wychowanek. Sama pisywała bardzo dużo, w tym okólniki zarówno do członkiń zgromadzenia, jak i do podopiecznych. Jej pisma zebrane razem stanowią 33 tomy o ogólnej objętości 4969 stron maszynopisu, w tym 17 tomów dotyczy życia wewnętrznego i pracy nad sobą.

Już w roku 1912, mając za sobą lata doświadczenia wychowawczego, M. Karłowska opracowała rekolekcje dla wychowanek, którym dała tytuł *Perły dla dziewczynki*. Prowadziła je osobiście z przychodzącą do zakładu wychowanką, aby niejako trzymając dziewczynę ze rękę, przejść razem z nią drogę od grzechu do nawrócenia

Zgromadzenie Sióstr Pasterek od Opatrzności Bożej ze szczególnym uwzględnieniem obrony życia nienarodzonych, Lublin 1995, s. 31-45.

³⁹ AZJ, *Perły dla dziewczynki* (dalej PD), 1912, sygn. MK 121/IV-2, s. 98.

⁴⁰ AZJ, *Rekolekcje dla wychowanek* (dalej RW), 1923, sygn. MK 121/IV-6, s. 36-38.

⁴¹ Tamże, s. 36.

⁴² Tamże, s. 55.

⁴³ Tamże, s. 54.

i ukazać jej, że w oczach Miłosiernego Boga nikt nie jest przekreślony, każdy ma szansę na niebo.

Uważała, że dobre przygotowanie wychowanek do spowiedzi jest obowiązkiem i powołaniem pasterek. W zabieganiu o wypełnianie tego powołania pasterkę używają odpowiednich środków, takich jak: nadzór, gorliwe przygotowanie przez częstą modlitwę, przeprowadzanie wspólnych rachunków sumienia oraz kładzenie nacisku na odbycie szczerej spowiedzi⁴⁴. Na temat przygotowania się do spowiedzi dla wychowanek Karłowska napisała obszernie właśnie we wspomnianym dziele *Perty dla dziewczęcki*⁴⁵. Dobre przygotowanie wychowanek do przeżycia spowiedzi ma być odzwierciedleniem „głębokiego przekonania o doskonałości miłosierdzia Bożego”⁴⁶. Takie uzasadnienie wychowywania w miłości Bożej rodzi głębszą ufność w Boże przebaczenie. To też stanowi obraz wewnętrznego urobienia wychowanek i pobudza je do ofiarnej miłości i umartwień na rzecz Jezusa Dobrego Pasterza, który poświęca siebie za owce zagubione⁴⁷. Oczyszczenie sumienia prowadzi do wewnętrznej radości. Stanowi ono w całej koncepcji wychowania środek potrzebny w ciągłym odrywaniu się od grzechu. Takie działanie powoduje optymizm życiowy, a czysta dusza po spowiedzi św. jest wewnętrznym wyciszeniem człowieka⁴⁸.

M. Karłowska opracowała kilka schematów rachunku sumienia dla wychowanek (w tym również rachunek sumienia w języku niemieckim). Dostrzegła jednak pewne nieprawidłowości co do powagi traktowania sakramentu przez dziewczęta. Rachunki sumienia i częsta spowiedź powodowały w nich emocjonalny stan zadowolenia z tego, iż mogły się z kimś podzielić doświadczeniem, którego wcześniej doznały na swym ciele. Pobudzenie wyobraźni prowadziło do wewnętrznego niepokoju i taki stan rzeczy nie przynosił oczekiwanych rezultatów wychowawczych⁴⁹. Z tego powodu M. Karłowska odeszła od praktyk cotygodniowych spowiedzi wychowanek, ale zachowała wymóg świadectwa w tym zakresie od pasterek.

Napisała w Topolnie 22 lipca 1923 roku *Rekolekcje dla wychowanek* z myślą o systematycznym prowadzeniu dziewcząt do aktywnego uczestnictwa w życiu chrześcijańskim. W swym nauczaniu pragnęła dać wychowance możliwość „skupienia ducha i obmyślenia dróg i środków prowadzących do uświęcenia duszy i do

⁴⁴ AZJ, *Odezwy Marii Karłowskiej do Zgromadzenia*, nr 243/27 VII 1931.

⁴⁵ M. Karłowska, PD, s. 66-82.

⁴⁶ AZJ, *Praca nad własną duszą Zdromadzenia Pasterek* (dalej PWD), sygn. MK 121/III-7, s. 19.

⁴⁷ AZJ, *Wyznanie duszy u stóp Pana Jezusa*, 1930, sygn. MK 121/IV-1, s. 2-5. Dzieło to stanowiło pomoc dla wychowanek w przygotowaniu się do spowiedzi świętej.

⁴⁸ AZJ, RW, s. 28-30.

⁴⁹ AZJ, Pierwsza Kronika Zgromadzenia napisana przez Klementynę Jaworską, nr 2/1892-1898.

zbawienia wiecznego⁵⁰. Skupienie pozwalało bowiem odszukać prawdę o sobie, czyli poznać swój stan sumienia. M. Karłowska pisze wychowankom, iż zbawienie duszy w Bogu jest głównym i istotnym celem życia człowieka. Cel ten nie jest widoczny w doczesnych zaszczytach i rozkoszach, lecz w zawsze niezmiennej miłości Ojca do Syna, a przez niego do człowieka⁵¹.

3.7. Praca

Proces przemiany swych wychowanek Karłowska ujmowała zwięźle: „najpierw dziewczyna musi nauczyć się pracy. Gdy już będzie chętnie pracować, to zacznie się modlić. A gdy będzie się modlić, to bez trudu nada właściwy kierunek swemu życiu – nawróci się”. Dlatego wychowanki należy uczyć wszelkich prac wchodzących w zakres kobiecych umiejętności stosunkowo łatwych do opanowania, aby po wyjściu z zakładu mogły w uczciwy sposób zapracować na życie. Praca powinna być zgodna z zainteresowaniami dziewcząt, aby nie zniechęcała ich do wysiłku. Ważne było, aby podopieczne miały nieustannie jakieś zajęcie.

Według Karłowskiej dla pełnego obrazu wychowania dziewcząt należy też przysposabiać je do życia pracą. Praca jest, zdaniem Karłowskiej, środkiem w wychowywaniu dziewcząt, ponieważ „wychowanki umiejętną pracą, dobrze zorganizowaną, nawracają się i nabierają ochoty do życia dobrego, pobożnego”⁵². Stąd też autorka uważa pracę za środek w zbawianiu człowieka, a jednocześnie przynoszący zadowolenie. Zaleca tym samym siostrom wychowującym dziewczęta, by obowiązek pracy był traktowany przez nie jako „przykazanie pracy”⁵³. Wychowanki nie są nauczone pracy, lenistwo nabyte nie pozwala im, by angażować się w codzienne zadania. Dlatego zaleca ona siostrom opiekującym się wychowanekami, by kierowały się cierpliwością i stanowczością, a także wyrozumiałością w planowaniu pracy dla wychowanek⁵⁴. Dla M. Karłowskiej praca stanowiła też wskaźnik tego, czy dana wychowanka jest już przygotowana do samodzielnego i odpowiedzialnego życia poza zakładem. A zatem systematyczna i dobrze zorganizowana praca ma przygotować wychowankę do normalnego życia w społeczeństwie, a także ma

⁵⁰ AZJ, RW, s. 27.

⁵¹ Tamże, s. 29.

⁵² AZJ, DPPA, s. 128; por. AZJ, *List o. B. Markiewicza do M. Karłowskiej*, nr 5/1 III 1894, sygn. MK 11/11.

⁵³ AZJ, DPPA, sygn. MK 121/III-6, s. 273.

⁵⁴ Tamże, s. 110; AZJ, *List ks. S. Adamskiego do M. Karłowskiej*, nr 29/16 VIII 1900 r., sygn. MK 11/11.

zapewnić jej środki do życia, a w zakładzie przynosi jej uspokojenie, zadowolenie i wewnętrzną radość z dobrze wykonanego obowiązku razem z innymi.

Czas pokazał, że ta zwyczajna „recepta” na umoralnienie sprawdziła się w jej domach misyjnych. System ten zdawał i do dziś zdaje swój praktyczny egzamin życiowy w domach wychowawczych sióstr pasterek.

Zgodnie z zeznaniami świadków Maria Karłowska miała wrodzony dar wychowawczy:

Siła jej słowa i jej miłości była zadziwiająca. Promieniował na wychowanki ogromny wewnętrzny spokój i moc, które oddziaływały skutecznie na najbardziej nawet odporne dziewczyny. Wystarczyło jedno polecenie M. Karłowskiej, aby było przez lata całe wiernie przestrzegane. Spotkanie z Matką Założycielką i jej spojrzenie uspokajało i łamało upór⁵⁵.

3.8. Modlitwa, cisza i milczenie

Maria Karłowska traktowała katechezy jako jeden z zasadniczych środków prowadzących do nawrócenia. Miała na myśli przekazywanie prawd wiary. Katechizację pojmowała nie tylko jako nauczanie, ale jako głoszenie orędzia chrześcijańskiego przykładem życia wychowawczyń. Zalecała wychowankom modlitwę jako „środek zbawienny, który by je uzdrowił i umocnił”. Jako dobry pedagog starała się odpowiednio motywować potrzebę modlitwy w życiu człowieka. Mówiła więc o modlitwie jako środku poznania siebie, jako źródle siły w trudnym zmaganiu ze zmysłową naturą. Nazywała ją też „pewną drogą do zbawienia”. Spowiedź uważała za „największe dobrodziejstwo i warunek nieodzowny nawrócenia i zbawienia”. Dlatego w zakładach resocjalizacyjnych sióstr pasterek wkłada się również dzisiaj wiele wysiłku w dobre przygotowanie dziewcząt do spowiedzi, która jest „boskim lekarstwem od Dobrego Pasterza”. Wykorzystanie rytmu roku liturgicznego z jego uroczystościami, które wychowanki przeżywały po odpowiednim przygotowaniu, miało także wzbudzić zainteresowanie modlitwą i wpajać im naukę Kościoła katolickiego. Karłowska opracowała dla wychowanek *Modlitewnik*, z którego korzystały podczas praktyk religijnych. Wśród modlitw umieściła teksty do odmawiania indywidualnego i zbiorowego: „koroneczki przypadające na dni tygodnia, różaniec, modlitwy podczas pracy w klasie, godzinki o Niepokalanym

⁵⁵ AZJ, J. Mrówczyński, *Błogosławiona Maria Karłowska utalentowaną wychowawczynią*, s. 1.

Poczęciu NMP, Litanii Loretańską, godzinki o Najświętszym Sercu Pana Jezusa, Zegar Męki Pańskiej, dziewięć westchnień do Chórów Aniołów⁵⁶.

Cisza i milczenie miały „zapobiec grzechom języka, o co tak łatwo w środowisku kobiet zdemoralizowanych”. Milczenie dotyczyło przede wszystkim przeszłości wychowanek. Ponadto atmosfera ciszy w domu miała wyciszyć rozkrzyczane wnętrza dziewcząt. Miała im towarzyszyć w codziennych obowiązkach. W systemie wychowawczym M. Karłowskiej milczenie miało oprócz tego charakter pokutny, wynagradzający za grzechy języka.

*

Maria Karłowska podała najkrótszą, a zarazem najgłębszą definicję „wychowania do wartości” jako działania polegającego na kształtowaniu własnego człowieczeństwa. Podobne podejście przedstawił Jan Paweł II, mówiąc:

W wychowaniu bowiem chodzi o to, ażeby człowiek stawał się coraz bardziej człowiekiem, o to, ażeby coraz bardziej „był”, a nie tylko więcej „miał”, aby więc poprzez wszystko, co „ma”, co „posiada”, umiał bardziej i pełniej być człowiekiem, to znaczy, ażeby również umiał bardziej „być” nie tylko „z drugim”, ale także i „dla drugich”⁵⁷.

Maria Karłowska objawiła ów geniusz kobiety, który przejawiał się m.in. w głębokiej wrażliwości na ludzkie cierpienie, w delikatności, otwarciu i gotowości do pomocy. Utrzymanie dziewcząt i prawo gościnności wymagały od niej zapobiegliwej, wielkiej troski i dobrej woli. Z podobną jednak miłością obdarzała wszystkich i obejmowała swą wyczuwającą myślą i sercem. Przychodziły do niej dziewczęta nie tylko bez funduszy, bez zaplecza materialnego, ale kompletnie bez środków do życia i, co gorsza, bez umiejętności jakiegokolwiek zarobkowania na życie. Trzeba było uczyć je wszystkiego, żywić i przyodziewać, traktując jak nieprzygotowane do życia istoty. Nad tymi wszystkimi sytuacjami królowała tylko miłość do człowieka, z jaką Karłowska odnosiła się do każdego nowego „nabytku”. I właśnie ta jej postawa wobec wychowanek, choć nie zawsze od razu, to jednak otwierała ich serca, budziła sumienia, a wreszcie kształtowała wdzięczność nadprzyrodzoną, z jaką trwały one przy swej Matce dosłownie przez całe życie, a nawet po jej śmierci. Przez tę jej postawę wychowanki czuły się wewnętrznie mocno

⁵⁶ AZJ, DPPA, s. 18-85.

⁵⁷ Jan Paweł II, *Przyszłość człowieka zależy od kultury*. Przemówienie w UNESCO, Paryż, 2.06.1980, <http://www.centrumjp2.pl/wp-content/uploads/2015/01/przyszlosc-czlowieka-zalezy-od-kultury-Jan-Paweł-II.pdf> (dostęp: 26.01.2015).

związane nie tylko z zakładami Dobrego Pasterza, ale z samym Zgromadzeniem Sióstr Pasterek, w którym odnajdowały własną dobrą rodzinę. Dla dziewcząt upadłych, mających w przyszłości założyć rodzinę, przygotowywała z matczyną troską skromny posag, nie szczędząc na to funduszy.

Dzięki pracy resocjalizacyjnej pasterek w okresie życia M. Karłowskiej udało się przywrócić społeczeństwu około 4 tysiące dziewcząt i kobiet z marginesu społecznego. Wiele z nich po opuszczeniu zakładu wychodziło za mąż, wracało do samodzielnego życia, pracowało uczciwie. Większość z nich utrzymywała dalsze lub bliższe kontakty z siostrami⁵⁸.

Świętość Marii Karłowskiej została uznana przez Kościół i uwieńczona aktem beatyfikacji w dniu 6 czerwca 1997 roku w Zakopanem. W homilii beatyfikacyjnej ojciec święty Jan Paweł II powiedział o nowej błogosławionej:

Jej oddanie Najświętszemu Sercu Zbawiciela zaowocowało wielką miłością do ludzi. Przez tę miłość wielu duszom przywróciła światło Chrystusa i pomogła odzyskać utraconą godność⁵⁹.

Wartości w systemie sióstr pasterek stanowiły fundamenty życia osobistego, wspólnotowego i społecznego w II połowie XIX wieku, ale i dziś wartości te są bardzo ważne, aktualne, uniwersalne. Założycielka Zgromadzenia Sióstr Pasterek od Opatrzności Bożej, fundatorka 9 zakładów dla kobiet znajdujących się w trudnym położeniu, okazała się nie tylko genialnym organizatorem, umiejętną wychowawczynią, ale i prawdziwie chrześcijańską działaczką społeczną o nieprzeciętnej pracowitości. Jej działalność stanowi wspaniały przykład pracy społecznej i realizowanej w ogromnym trudzie misji pedagogicznej i moralizatorskiej⁶⁰. Lektura pism Marii Karłowskiej może stać się dla czytelnika źródłem inspiracji do twórczej pracy z młodym pokoleniem, refleksji nad procesem resocjalizacji oraz sprzyja uwrażliwieniu na myślenie o wartościach i próbach ich urzeczywistnienia we współczesnym świecie⁶¹.

Treści nauczania M. Karłowskiej mogą być inspiracją do pracy w placówkach prewencyjnych i resocjalizacyjnych, np. w pogotowiach opiekuńczych czy w więzieniach dla kobiet, by ratować te wartości, które giną w świecie szeroko pojętej wolności. Ewangeliczne zawołanie „szukać i zbawić to, co zaginęło” jest nadal aktualnym orędziem dla sióstr pasterek, ale także dla wszystkich pedagogów z powołaniem.

⁵⁸ P. Gołdyn, *Pogarda dla zawodu, litość dla człowieka*, Kalisz 2013, s. 243.

⁵⁹ AZJ, J. Mrówczyński, *Wybitna działaczka społeczna, Matka Maria Karłowska, Założycielka Zgromadzenia Sióstr Pasterek od Opatrzności Bożej*, sygn. MK 109/7, s. 4.

⁶⁰ S. Suwiński, *Duchowość Sióstr Pasterek*.

⁶¹ M. Karłowska pozostawiła po sobie 56 różnych dzieł.

Bibliografia

Archiwum Zgromadzenia Sióstr Pasterek od Opatrzności Bożej w Jabłonowie Pomorskim

- Dobrska G., *Informacja o Błogosławionej Matce Marii Karłowskiej przygotowana do audycji w radiu „Maryja” w dniu 4 czerwca 2002 roku*, sygn. MK 109/7.
- Dobrska G., *Zatroskana o kobietę polską, 5. rocznica beatyfikacji Matki Marii Karłowskiej Założycielki Zgromadzenia Sióstr Pasterek od Opatrzności Bożej*, sygn. MK 109/7.
- Dobrska G., *Zgromadzenie Sióstr Pasterek od Opatrzności Bożej i jego instytucje edukacyjne z uwzględnieniem osób zasłużonych na polu edukacji chrześcijańskiej*, sygn. MK 109/7.
- Duch Pasterek w powołaniu apostołskim w pracy nad duszami*, 1910, sygn. MK 121/III-6.
- Dyrektorium Duchowne Zgromadzenia Sióstr Pasterek od Opatrzności Bożej*, 1904, sygn. MK 121/I-2.
- Karłowska M., *Dziełko o pracy*, 1897, sygn. MK 121/III-8.
- Karłowska M., *Duch Pasterek*, Pelplin 2010.
- Konstytucje Zgromadzenia Sióstr Pasterek od Opatrzności Bożej*, 1918, sygn. MK 121/I-1.
- Kronika Klementyny Jaworskiej*, 1892-1898, sygn. MK 49/2.
- List ks. S. Adamskiego do M. Karłowskiej*, nr 29/16 VIII 1900 r., sygn. MK 11/11.
- List od o. B. Markiewicza do M. Karłowskiej*, nr 5/1 III 1894 r., sygn. MK 11/11.
- Mrówczyński J., *Błogosławiona Maria Karłowska utalentowaną wychowawczynią*, sygn. MK 109/7.
- Mrówczyński J., *Wybitna działaczka społeczna, Matka Maria Karłowska, Założycielka Zgromadzenia Sióstr Pasterek od Opatrzności Bożej*, sygn. MK 109/7.
- Myszka A.M., *Wychowanie resocjalizacyjne zaniedbanych moralnie kobiet i dziewcząt w działalności Zgromadzenia Sióstr Pasterek od Opatrzności Bożej w świetle dokumentów Zgromadzenia z lat 1894-2004*, UKSW, Warszawa 2009, sygn. MK 110-4/102 (rozprawa doktorska).
- Odezwy Marii Karłowskiej do Zgromadzenia*, nr 243/27 VII 1931.
- Perły dla dziewczeczki*, 1912, sygn. MK 121/IV-2.
- Praca nad własną duszą Zgromadzenia Pasterek*, sygn. MK 121/III-7.
- Rekolekcje roczne – Zakonnica pasterka w samotności*, b. sygn. MK 121/III-1.
- Rekolekcje dla wychowanek*, 1923, sygn. MK 121/IV-6.
- Wyznanie duszy u stóp Pana Jezusa*, 1930, sygn. MK 121/IV-1.
- Zborąła G.E., *Zasady i metody wychowawcze stosowane przez Marię Karłowską w pracy z kobietami z marginesu społecznego*, Warszawa 1991, sygn. MK 110-4/9 (praca magisterska).
- Zwyczajnik wychowanek*, b. sygn. MK 121/IV-4.

Literatura

- Bąk J.K., *W poszukiwaniu miłości*, Kraków 2001.
- Bąk J.K., *Funkcja Zgromadzenia Sióstr Pasterek w pracy pedagogicznej z dziewczętami z rodzin patologicznych*, Poznań 1997.
- Cian L., *System zapobiegawczy św. Jana Bosko i charakterystyczne rysy jego stylu*, Warszawa 1986.
- Duch Pasterek*, oprac. W. Rozykowski, G. Dobrska, Pelplin 2010.
- Dobrska G., *Siła wezwania*, Pelplin 2002.
- Gach P.P., *Pamięć o cierpliwych pedagogach*, [w:] *Roztropność i cierpliwość jako sprawności moralne w wychowaniu*, red. J. Jazukiewicz, E. Rojewska, Szczecin 2013, s. 165-191.
- Gołdyn P., *Pogarda dla zawodu, litość dla człowieka*, Kalisz 2013.
- Iwański Z.S., *Wartości chrześcijańskie w procesie resocjalizacji*, [w:] *Wychowanie chrześcijańskie. Między tradycją a współczesnością*, red. A. Rynio, Lublin 2007, s. 576-583.
- Iwański Z.S., *Wartości w procesie resocjalizacji osób skazanych*, Warszawa 2006.
- Jan Paweł II, *W imię przyszłości kultury*. Przemówienie w UNESCO, Paryż, 2.06.1980, <http://www.centrumjp2.pl/wp-content/uploads/2015/01/przyszlosc czlowieka zależy od kultury Jan Paweł II.pdf> (dostęp: 26.01.2015).
- Liebersbach E., *Działalność wychowawcza Marii Karłowskiej założycielki Zgromadzenia Sióstr Pasterek od Opatrzności Bożej*, Toruń 1996.
- Mazur J., *Mistrzynie, przewodniczka, pasterka – bł. Maria Karłowska (1865-1935)*, [w:] *Źródła wielkości mistrzów*, Lublin 2013, s. 127-140.
- Medaj A., *Zakład Dobrego Pasterza w Poznaniu na tle innych form resocjalizacyjnych w Polsce*, Toruń 1989, s. 34-53.
- Mrówczyński J., Dobrska G., *Jak trzeba żyć (dobór tekstów z pism bł. Marii Karłowskiej). Życie wewnętrzne Marii Karłowskiej oraz rady dla nas*, Rzym 1990.
- Nynca W., *Wychowanie duchowe w resocjalizacji nieletnich*, „Opieka, Wychowanie, Terapia” 2007, nr 3-4, s. 30-31.
- Narzyska A., *Rys życia Marii Karłowskiej (1865-1935) założycielki Zgromadzenia Sióstr Pasterek od Opatrzności Boskiej*, [w:] *Polskie teksty ascetyczne*, oprac. J. Bar, t. 1, Warszawa 1981.
- Nowak M., *Teorie i koncepcje wychowania*, Warszawa 2008.
- Ostrowska K., *W poszukiwaniu wartości*, Gdańsk 1994.
- Plewka A., *Apostolstwo wychowawcze czcigodnej Sługi Bożej Matki Marii Karłowskiej*, Toruń 1996.
- Rady i zalecenia moralne S.B. Marii Karłowskiej*, oprac. J. Mrówczyński, Rzym 1987.
- Rola wartości moralnych w procesie socjalizacji i resocjalizacji*, red. M. Kuć, J. Świtka, I. Niewiadomska, Lublin 2005.
- Suwiński S., *Duchowość Sióstr Pasterek. Duchowość zakonna w pismach bł. Marii Karłowskiej*, Pelplin 2002.
- Tarnowski J., *Jak wychowywać?*, Warszawa 1993.

Wardziński M., *Idea apostołstwa Służebnicy Bożej Marii Karłowskiej i jej realizacja przez Zgromadzenie Sióstr Pasterek od Opatrzności Bożej ze szczególnym uwzględnieniem obrony życia nienarodzonych*, Lublin 1995.

Wybór pism Marii Karłowskiej, red. J. Bar, Warszawa 1991.

Pedagogika rodziny w ujęciu profesor Teresy Kukołowicz

Profesor Teresa Kukołowicz urodziła się 2 stycznia 1925 roku w Łodzi. Uczęszczała do szkoły podstawowej w Katowicach, w czasie okupacji edukację kontynuowała na tajnych kompletach w Warszawie. Po zakończeniu wojny rozpoczęła studia na Uniwersytecie Łódzkim na Wydziale Pedagogiki Społecznej, które ukończyła z dyplomem magistra filozofii w zakresie pedagogiki społecznej w 1952. W 1963 roku uzyskała stopień doktora filozofii, natomiast stopień doktora habilitowanego w 1972 roku na podstawie rozprawy *Rodzina w procesie uspołeczniania dziecka*, w roku 1988 otrzymała tytuł profesora nadzwyczajnego, a w 1992 tytuł profesora zwyczajnego. Zmarła 28 lutego 2014 roku w Warszawie.

Profesor Teresa Kukołowicz od roku 1959 pracowała na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim, początkowo jako asystent w Katedrze Pedagogiki na Wydziale Filozofii. Od 1977 do 1981 roku była kierownikiem Zakładu Pedagogiki. Dzięki staraniom pani profesor w roku 1980 reaktywowano Sekcję Pedagogiki w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim. Od roku 1996 Instytut Pedagogiki funkcjonuje w ramach Wydziału Nauk Społecznych. W latach 1981-2000 prof. Kukołowicz kierowała Sekcją Pedagogiki. Od roku 1984 do 1999 była prodziekanem Wydziału Nauk Społecznych. Pani profesor była członkiem kilku komisji senackich, angażowała się także w pracę Towarzystwa Naukowego KUL, Polskiego Towarzystwa Socjologicznego oraz Polskiego Towarzystwa Higieny Psychiczej w Lublinie. Była członkiem Komitetu Redakcyjnego „Roczników Nauk Społecznych” (zeszyt: Pedagogika).

Za swoją pracę w dziedzinie edukacji otrzymała dyplom uznania od World Cultural Council w 1992 roku, natomiast dwa lata później została odznaczona

Krzyżem Kawalerskim Orderu Odrodzenia Polski za całokształt pracy naukowej i społecznej.

Głównymi kierunkami badań pani profesor były: systemy wychowawcze pedagogów katolickich XX w., czynniki kształtujące postawy rodzicielskie, znaczenie rodziny w wychowaniu, procesy wychowania i samowychowania oraz socjologia medycyny.

Profesor Kukołowicz była kontynuatorką personalistycznych teorii wychowania z okresu II Rzeczypospolitej. W jej pedagogicznym przesłaniu odkryć można przekonanie, że wychowanie rodzi się w więziach międzyludzkich. Natomiast bezpośrednie relacje nasycone miłością, życzliwością, współodpowiedzialnością lepiej uczą i wychowują niż profesjonalne strategie wychowawcze współczesnych instytucji edukacyjnych.

Profesor Teresa Kukołowicz część swojej pracy naukowej poświęciła rodzinie, zajmując się takimi zagadnieniami, jak: „wychowanie dziecka w rodzinie”, „rodzinne środowisko wychowawcze”, problemy występujące we „wzajemnych stosunkach rodzinnych” i ich kształtowaniu się, zagrożenia, jakie mogą występować w rodzinie.

W licznych badaniach wiele uwagi poświęciła rodzinie postrzeganej jako społeczność, która odgrywa bardzo ważną rolę w rozwoju dziecka. Niektórzy autorzy utożsamiają rodzinę z grupą społeczną, ponieważ „mieszka ona w określonym środowisku miejskim, wiejskim, osiedlowym, blokowym stwarzając równocześnie własne środowisko mieszkaniowe”¹. Środowisko, w którym żyjemy, nie pozostaje bez wpływu na rozwój jednostki w nim żyjącej.

Z ujęcia psychologicznego rodzinę należy postrzegać i traktować jako grupę, „w odróżnieniu od socjologii przedmiotem jej zainteresowań będzie to wszystko, co dzieje się we wnętrzu tej grupy, jako rezultat wzajemnych stosunków jej członków”². Problematykę rodziny można też ujmować pod kątem funkcjonowania rodziny, więzi i stosunków emocjonalnych oraz interakcji typu: mąż – żona, rodzice – dzieci, oraz uwzględnić postawy rodzicielskie występujące w danej rodzinie. Rodzaj i charakter interakcji występujących w rodzinie zależy od osobowości partnerów i ich wzajemnych postaw, które wpływają na wzajemne stosunki interpersonalne, a także na więzi emocjonalne. Warto też zwrócić uwagę na postawy rodziców wobec ich dzieci. Należy tutaj zaobserwować między innymi częstotliwość, styl i charakter rozmów, a także, co jest niewątpliwie bardzo ważne, okazywanie uczuć. Rozmowa stanowi słyszalny objaw wzajemnych relacji. Treść rozmów, częstotliwość ich podejmowania, czas trwania, ton oraz towarzyszące im elementy niewerbalne decydują o ich skutkach, sile oddziaływania oraz w spełnianych przez nie funkcjach.

¹ T. Kukołowicz, *Rodzina wychowuje. Wybrane zagadnienie*, Stałowa Wola 2001, s. 12.

² Tamże.

W procesie wychowania w rodzinie bardzo ważną rolę spełniają przede wszystkim rodzice i dziadkowie. Młodzi ludzie, wchodząc w związek małżeński i tworząc nową rodzinę, są osobami, które poza doświadczeniem wyniesionym z rodzinnego domu nie są przygotowani do wychowywania dzieci. Ich postawy rodzicielskie dopiero będą się kształtowały. „Postawa rodzicielska oznacza intelektualne, emocjonalne, i «działaniowe» odniesienie do dziecka. Jest strukturą psychiczną, której podstawę stanowi immanentne odniesienie człowieka do drugiego człowieka. K. Lorenz twierdzi, że każdy człowiek ma ogólną dyspozycję pozytywnej reakcji na osoby małe, słabe, wymagające opieki i w tym upatruje źródła instynktu rodzicielskiego”³. Podana definicja postaw rodzicielskich ujmuje jedynie ich strukturę psychologiczną. Kształtowanie postaw powinno mieć na względzie stronę poznawczą, uczuciową oraz postępowanie. Postawy rodzicielskie rozwijają się i kształtują przez różne czynniki. „Rodzaj i jakość tych czynników określają teorie kształtowania się postaw rodzicielskich, a właściwie postaw macierzyńskich”⁴. Postawy rodzicielskie przekształcają się w proces wychowania dziecka w rodzinie. Wychowanie, podobnie jak wiele innych form działalności człowieka, ma swój cel, ma swoje metody i środki, którymi się go realizuje. Rodzina uważana jest za niezastępowaną w wychowaniu, stanowi podstawę działań wychowawczych w innych instytucjach. Rodziny nie można zastąpić w wychowaniu, to ona stanowi podstawę działań wychowawczych, nawet w rodzinie, która nie w pełni właściwie rozumie swoje zadania, ale kocha dziecko.

Głównym zadaniem rodziny jest zapewnienie rozwoju i wychowania swoim dzieciom. Sobór Watykański II w *Deklaracji o wychowaniu chrześcijańskim* (3) tak mówi: „Rodzice ponieważ dali życie dzieciom, w najwyższym stopniu są zobowiązani do wychowania potomstwa i dlatego muszą być uznani za pierwszych i głównych wychowawców”. To zadanie wychowawcze jest tak wielkiej wagi, że jego ewentualny brak z trudnością dałby się zastąpić. Jan Paweł II w adhortacji *Familiaris consortio* (36) mówi: „Prawo-obowiązek rodziców do wychowania jest czymś istotnym [...], wyklucza zastępstwo i jest niezbywalny, dlatego nie może być całkowicie przekazany innym ani przez innych zawłaszczony”⁵.

Celem wychowania realizowanym przez rodziców i rodzinę powinna być pomoc dziecku w osiągnięciu szczęścia. Rodzina widzi to szczęście w różnych wartościach, często w czymś nieuchwytnym. Każdy cel realizacji wychowania w rodzinie przyjmuje postać programu rozłożonego na etapy i zadania. Przy-

³ T. Kukołowicz, M. Magolan, A. Bulińska, *Czynniki modyfikujące postawy rodzicielskie*, [w:] T. Kukołowicz, *Rodzina wychowuje. Wybrane zagadnienie*, Stalowa Wola 2001, s. 137.

⁴ Tamże.

⁵ T. Kukołowicz, *O wychowaniu przez codzienność w rodzinie*, „Przegląd Uniwersytecki” 1989, nr 2.

kładowym programem rodziny mogą być jej wyobrażenia o szczęściu dziecka, o drodze prowadzącej do jego osiągnięcia, np. kolejne etapy w karierze szkolnej dziecka, a także włączenie dziecka do Kościoła i zabieganie o rozwój jego wiary. Stawiane wychowaniu zadania realizowane są przy użyciu odpowiednich metod i środków. Rodzina posiada takie metody i środki, i to właśnie w nich ukryta jest specyfika wychowawcza rodziny. Dziecko poznaje świat, siebie i innych, a także cele życiowe poprzez bezpośredni kontakt z nimi właśnie w rodzinie. To właśnie rodzina kształtuje rzeczywistość i przekazuje prawdę o niej. Rodzina jest postrzegana jako wspólnota osób, która wyrosła z wzajemnej miłości, a swój proces wychowawczy realizuje poprzez obecność swoich członków połączonych ze sobą w relacjach miłości i życzliwości. Relacje rodzinne przekładają się na codzienne życie i funkcjonowanie rodziny. Codzienne życie i zachowane w nim proporcje pomiędzy troską o zaspokajanie potrzeb materialnych, fizycznych, psychicznych i duchowych stanowi treść i sposób metody wychowania. Treścią życia codziennego jest to wszystko, o co się zabiega, czyli: jedzenie, ubranie, praca, odpoczynek, dbałość o siebie, służba innym, o modny wygląd czy też zaspokajanie rzeczywistych potrzeb, a także informuje nas o tym, czemu należy poświęcać swoje siły, czas, co jest tak naprawdę ważne i cenne w naszym życiu. To właśnie toczące się życie zostawia ślady w świadomości dziecka, a trwałość tych śladów zależy od zastosowania odpowiednich środków i metod postępowania. Najważniejsze z nich to: obecność rodziców, częste rozmowy między członkami rodziny, tzw. dialog, współodpowiedzialność wszystkich członków rodziny, a także zwyczaje i obyczaje panujące w rodzinie. Poruszając kwestię obecności rodziców, należy mieć na uwadze nie tylko fizyczne bycie w domu, ale pewnego rodzaju dostępność, dyspozycyjność dla członków najbliższej rodziny, a w szczególności dla dzieci. Chodzi tutaj o obecność i kontakt w każdej sytuacji, nawet gdy jest się bardzo zajęтым. Należy zwracać uwagę nawet na najbłahsze kłopoty, radości, pytania bądź problemy. Dlatego bardzo ważny jest dialog, czyli wymiana myśli, dochodzenie do zrozumienia prawdy. Okazją do dialogu może być np.: wspólny posiłek, spacer, a nawet wspólne wykonywanie prac domowych. Dialog wymaga nauczania się rozmowy, a ona zaś udaje się wtedy, kiedy nie jest niczym ograniczona, gdy nauczymy się słuchać, a nie tylko mówić. Warto wspomnieć o tym, co tak najbardziej wychowuje, a jest to podejmowanie odpowiedzialności. W rodzinie nie powinno być podziału na odpowiedzialnych rodziców i na nieodpowiedzialne dzieci. Rodzina jest wspólnotą i każdy z jej członków jest za nią odpowiedzialny oczywiście na miarę swoich możliwości. Dziecko ma te same możliwości co rodzice, tylko u dziecka one powoli dojrzewają. „Odpowiedzialne może być półtoraroczne dziecko. Tatuś śpi po całonocnej pracy, mama cicho krząta się po kuchni, prosi dzieci o cichą zabawę, a tym samym oczekuje odpowiedzenia na

dobro tatusia. W konsekwencji uczestnictwo w odpowiedzialności za wspólnotę rodzinną prowadzi do odpowiedzialności za własne postępowanie, staje się szkołą charakteru”⁶. Kolejnym czynnikiem wspierającym obecność, prowadzenie dialogu, wspólne działanie i odpowiedzialność jest domowa obyczajowość, codzienna i świąteczna. To właśnie obyczajowość nadaje życiu rodzinnemu pewien stały rytm i koloryt, reguluje postępowanie członków rodziny, przypomina o wartościach wytworzonych przez rodzinę lub zaczerpniętych z kultury narodowej czy religijnej. Obyczajowość świąteczna odrywa od powtarzającej się codzienności, przenosi nas w inny, lepszy, piękniejszy świat. Zaczynając od świątecznego stroju, który zobowiązuje do odpowiedniego zachowania, poprzez inne niż w ciągu tygodnia nakrycie stołu. Świąteczność pozwala na przeżycie wspólnoty, zapomnienie o tym, co dzieli, sięgnięcie po to, co łączy. Obyczajowość związana ze świętem religijnym przywołuje pamięć o Bogu, o jego miłości. Spotkania rodzinne z tej okazji są możliwością do podtrzymania kontaktu w rodzinie, ale i do przekazywania historii rodzinnej, jej osiągnięć, wartości, które są charakterystyczne dla danej rodziny.

Rozmowa w rodzinie postrzegana jest jako bardzo ważny czynnik oddziałujący na zachowanie dziecka. K. Majewska na podstawie badań podjęła próbę wykazania, że trudności wychowawcze u dzieci są skutkiem braku porozumienia pomiędzy rodzicami a ich dziećmi. W tym celu K. Majewska obserwowała porozumiewanie się rodziców z dziećmi podczas malowania przez dzieci 10 palcami. W wyniku obserwacji stwierdziła „statystyczna różnicę w ilościowej formie porozumienia pozawerbalnego”⁷. Natomiast w przypadku kontaktów słownych różnica nie wystąpiła. W przypadku rozmów różnica dotyczyła ich jakości. W grupie dzieci bez trudności wychowawczych dominujące były wypowiedzi rodziców zachęcające, podtrzymujące i afirmujące samopoczucie dziecka podczas malowania. W grupie dzieci z trudnościami wychowawczymi występowały wyłącznie wypowiedzi krytykujące ich pracę. „W wyniku swoich obserwacji Majewska wysuwa przypuszczenie, że nieprawidłowe postawy rodziców a wśród nich rozmowy są odpowiedzialne za trudności wychowawcze”⁸. Rozmowa rodziców z dziećmi ma duży wpływ na decyzje dzieci dotyczące wyboru zawodu, a udział rodziców w tych sprawach jest znaczący. Młodzież w okresie dorastania docenia znaczenie rozmowy. Prezentuje to J. Skorupska-Sobańska w swoich badaniach. Autorka przedstawia, że rozmowa występuje w przypadku rodziny, w której występuje atmosfera demokratyczna. W takiej rodzinie wspólnie z dziećmi planuje się i podejmuje ważne decyzje, natomiast rozmowa toczy się w poczuciu więzi i w przekonaniu, że sprawy człon-

⁶ Tamże.

⁷ T. Kukołowicz, *Rodzina wychowuje*, s. 211.

⁸ Tamże.

ków rodziny są sprawami wspólnymi⁹. Są jednak rozmowy między dorosłymi a młodzieżą, które wywołują konflikty. J. Skorupska-Sobańska przedstawia, że należą do nich tzw. kazania i gderanie, ostre nakazy i zakazy oraz krzyki. Powyżej przedstawione formy są charakterystyczne dla matek, a powtarzanie ich wywołuje skutek odwrotny od zamierzonego. Młodzież lekceważy dorosłych, nie słucha ich oraz nie przejmuje się ich wypowiedziami. Autorka przekazuje, iż błędem tych rozmów jest monologizowanie ze strony dorosłych. Jednocześnie wskazuje przypadki, w których rodzice odwołują się do dyskusji i perswazji, młodzież odczuwa, że jest poważnie traktowana. Takie podejście sprzyja bliskim stosunkom między młodzieżą a dorosłymi¹⁰. Charakterystyczną cechą zaburzonych stosunków pomiędzy rodzicami a młodzieżą są liczne, powtarzające się i nasilone sprzeczki i kłótnie. Przedstawione badania pozwoliły na dokonanie analizy stosunków między rodzicami a dziećmi, obrazując rozmowę w kontakcie pomiędzy tymi osobami. Z jednej strony rozmowa stanowiła czynnik pobudzający aktywność dziecka, porozumienie i stworzenie dobrej atmosfery w domu, z drugiej zaś prowadziła do konfliktu. Rozmowa w rodzinie pełni funkcję informacyjną, ponieważ dostarcza pojęć, wiedzy oraz wprowadza w istniejącą rzeczywistość, przez co oddziałuje na rozwój dziecka. Rozmowa jako forma komunikowania uczuć i oczekiwań prowadzi do kształtowania się więzi w rodzinie, a jednocześnie włącza dziecko do rozwiązywania wspólnych problemów życiowych. Jej brak prowadzi do niezaspokajania potrzeb młodzieży i jest często przyczyną ucieczki z domu oraz poszukiwania kontaktów poza domem.

Kolejnym ważnym elementem zawartym w pedagogice rodziny jest praca. Praca i jej rodzaje są nie tylko źródłem wiedzy, ale też wskazują, jakie wartości zostaną wprowadzone w życie. Należy tutaj zwrócić uwagę, że inne wartości do życia rodzinnego wnosi praca rolnika, a jeszcze inne lekarza, nauczyciela bądź krawca. Stosunek do pracy, motyw, dla których się ją podejmuje, mogą ukazać, czemu warto poświęcić życie, jaki powinien być stosunek do człowieka, do społeczeństwa. Praca wykonywana przez dorosłych w dużej mierze decyduje o warunkach życia i wychowania w rodzinie. Rodzaje pracy wykonywane przez członków rodziny wskazują cel życia, jego sens, dostarczają bogatej wiedzy o życiu człowieka i społeczności, pokazują wielorakie wartości, stosunek do człowieka, jego potrzeb oraz do grup społecznych, społeczeństwa, narodu, państwa. Można również ukazać wpływ pracy na warunki wychowawcze oraz na atmosferę występującą w rodzinie.

⁹ Tamże.

¹⁰ Tamże, s. 213.

T. Kukołowicz w artykule *Poczucie bezpieczeństwa w rodzinie*¹¹ stwierdziła, że współczesna polska rodzina charakteryzuje się szeregiem cech zapewniających jej stabilizację oraz spokój. Ogólnie możemy stwierdzić, że rodzaje prac występujących w rodzinie sprzyjają procesowi wychowania. Poprzez uczestnictwo w pracy dziecko rozwija się umysłowo, poznaje nowe pojęcia, zdobywa nową wiedzę oraz sądy. Ponadto praca kształtuje postawy, dokonuje się rozwój społeczno-moralny oraz rozwijają się uczucia patriotyczne.

Wszystko to, co do tej pory zostało powiedziane w niniejszym artykule, dotyczyło rodziny, jaką powinna ona być, by dobrze wychowywać dzieci. Należy też zwrócić uwagę na to, że rodzina bywa zagrożona, ale i sama też przyczynia się do zagrożeń.

Dlatego też pani profesor Teresa Kukołowicz w jednym z artykułów dokonała interpretacji zagrożeń rodziny w ujęciu kardynała Stefana Wyszyńskiego, pisząc, iż ksiądz kardynał wypowiadał się w sprawach rodziny jako teolog, duszpasterz, jak również z pozycji katolickiej nauki społecznej. W jego nauczaniu dominuje pozytywny wykład nauki o małżeństwie i rodzinie. Wynikało to ze świadomości, że rodzina stanowi podstawę życia i doskonałość człowieka, ale także z niepokoju o jej przyszłość. „Prymas Polski – wykładając pozytywną naukę o rodzinie – zmierza do tego, by przestrzec przed niebezpieczeństwami, pomóc w rozprawieniu się z nimi. Rzecz znamienna, że w bibliografii prac prymasa z lat 1926-1945, w odniesieniu do zagadnień dotyczących małżeństwa i rodziny, występują prace podnoszące przede wszystkim zagrożenia rodziny”¹². Wśród nich ważne miejsce zajmują recenzje o problemach liczebności dzieci w rodzinie, przerywania ciąży, wynagrodzenia za pracę oraz stosunku do kobiet. Prymas nie tylko uświadamiał zagrożenia i ich przyczyny wynikające dla rodziny, ale też wskazywał na skutki życia społecznego i sposoby ich pokonywania. Wśród zagrożeń kardynał Wyszyński wymienił niewłaściwe traktowanie celów małżeństwa, nieprawidłowe relacje pomiędzy mężem a żoną, naruszanie godności oraz znaczenie kobiety w rodzinie, negatywny stosunek wobec dziecka poczętego, złe nawyki i obyczaje, a także rozbitcie rodziny w przypadku rozwodu. Kardynał Wyszyński, jak pisze prof. Kukołowicz, zwracał uwagę na „niebezpieczny błąd w rozumowaniu ludzi. «Zwie się on z łacińska indywidualizmem. Ludzie błędem tym zarażeni, są zdania, że małżeństwo posiada najwyższe prawa na świecie [...]. Wszystko ma służyć człowiekowi – jego szczęściu. Jeżeli więc na drodze do szczęścia człowieka stają prawa rodziny czy nakazy społeczne, muszą one ustąpić przed prawem człowieka»

¹¹ T. Kukołowicz, *Poczucie bezpieczeństwa w rodzinie*, „Zeszyty Naukowe KUL” 1970, nr 41.

¹² T. Kukołowicz, *Rodzina wychowuje*, s. 243-244.

– dodajemy, prawem do szczęścia”¹³. Kolejnym zagrożeniem, które przytoczyła prof. Kukołowicz z rozważań kardynała Stefana Wyszyńskiego jest „kształtowanie się nieprawidłowych stosunków między mężem a żoną”¹⁴. Propozycją rozwiązania powyższego zagrożenia jest następujący cytat: „Mężowie! miłujcie żony wasze, jak i Chrystus umiłował Kościół – wydał sam siebie, aby go uświęcić” (EF 5). Jak pisze pani profesor, „Kardynał Wyszyński wskazuje także na zagrożenia rodziny płynące ze społeczności państwowej, na niezapewnienie odpowiedniej płacy ojcom rodzin, na prawo, które występuje przeciw integralności rodziny, dopuszczając rozwody i jednocześnie na skutki tego ostatniego. Gdy zniszczyje rodzina, rozbita przez wrogię mu prawo lub też niemoralność, powoli kona naród i słabnie siła państwa”¹⁵. Dokonując podsumowania rozważań kardynała Wyszyńskiego, prof. Kukołowicz pisała, że należy podkreślić problemy zagrożeń w rodzinie, ponieważ nie tylko zostały one wskazane, ale także przedstawione zostały ich przyczyny oraz środki, którymi można im przeciwdziałać. „Przy przedstawieniu przyczyn zagrożeń rodziny Kardynał podkreślił nieprawidłowe pojęcia, przekonania, dotyczące tych społeczności. Wskazał, że ich źródłem jest współczesna kultura, która oderwała się od Boga. Współczesny człowiek nieprawidłowo ujmuje cele małżeństwa oraz relacje, jakie powinny zachodzić między żoną i mężem. [...] Niewłaściwym pojęciom i przekonaniom towarzyszą nieprawidłowe postawy: lęk przed dzieckiem, poszukiwanie szczęścia tylko dla siebie, przyjemności, alkoholizm, odrzucenie obyczajów chrześcijańskich”¹⁶. Zagrożenie dla rodziny płynie nie tylko z jej wnętrza, ale i z zewnątrz, czyli ze strony prawa, które dopuszcza rozbitcie rodziny, zabijanie dzieci nienarodzonych. Przeciwstawienie się tym zagrożeniom wymaga zmiany pojęć, postaw, a także przekonań.

Kolejnym z zagadnień, które podejmowała pani profesor, była sytuacja wychowawcza w rodzinach niepełnych z tytułu czasowej nieobecności rodzica. Współcześnie pojawia się nowa kategoria rodzin niekompletnych, czyli rodzin, w których występuje czasowa nieobecność rodzica lub rodziców. W literaturze, jak podaje prof. Kukołowicz, wielokrotnie opisana została rodzina marynarska jako przykład rodziny z czasową nieobecnością ojca. Obecnie wskutek bezrobocia, niskich zarobków nasiliły się zgraniczne wyjazdy zarobkowe jednego z rodziców lub też obojga. Sytuacja wychowawcza w takiej rodzinie zależy od tego, kto wyjeżdża, na jak długo i dokąd. W takiej rodzinie mówi się o etapach kształtowania się sytuacji wychowawczej. Pierwszy z nich to dojrzewanie do podjęcia decyzji o wyjeździe, motywowany brakiem pracy, trudną sytuacją materialną, ekonomicz-

¹³ Tamże, s. 245.

¹⁴ Tamże.

¹⁵ Tamże, s. 247.

¹⁶ Tamże.

ną, brakiem mieszkania, chęcią wzbogacenia się lub chęcią podniesienia standardu życia rodziny. Etap ten charakteryzuje się toczącymi się rozmowami dotyczącymi poszukiwania możliwości wyjazdu oraz nadzieją, że będzie lepiej. Kolejny etap to wyjazd rodzica, oczekiwanie na pierwsze wiadomości, a także przyzwyczajenie się do nowej sytuacji, odkrywanie braków wynikających z nieobecności rodzica, ale i nadzieja na realizację obietnic. Potem następuje wydłużający się czas nieobecności rodzica, co rodzi niepokój, który czasami jest przerywany krótkimi odwiedzinami. Wyjazd rodzica dla dziecka wywołuje poczucie osamotnienia, powoduje brak poczucia bezpieczeństwa, a także rozluźnienie więzi z dziećmi i z małżonkiem. Bywa też tak, że pozostająca z dziećmi matka zaczyna być bardziej samodzielna i niezależna. Pomagają jej w tym pieniądze przesyłane przez męża, które ułatwiają jej utrzymanie rodziny i wykonywanie obowiązków. Podwyższony standard życia odczuwają także dzieci, które zwracają uwagę rówieśników nowym lepszym ubraniem, pomocami szkolnymi czy zabawkami. Powoduje to, że z biednych, izolowanych przez kolegów stają się przedmiotem uznania i zazdrości. Jest też druga strona tej sytuacji, ponieważ nieobecny rodzic przestaje rozumieć problemy członków rodziny. Dłuższa, a nawet kilkuletnia nieobecność rodzica niejednokrotnie prowadzi do rozpadu małżeństwa, a jeżeli wraca, to też ma trudności z ponowną adaptacją. Szczególnie trudna sytuacja występuje wtedy, kiedy wyjeżdżają obydwój rodzice. W zależności od wieku dzieci oddawane są pod opiekę dziadkom, ciociom lub jeśli są starsze, zostają same. Osoby opiekujące się dziećmi często stają się nadopiekuńczy i pobłażliwi, chcąc dobrze wywiązać się ze swoich obowiązków.

W rodzinach, w których dzieci zostają z ojcem, niekiedy pomagają mu dziadkowie lub krewni. W pracach domowych duży udział mają same dzieci, większość ma przydzielone stałe obowiązki. Wspólnie z ojcem przygotowują posiłki (śniadania i kolacje), a obiady spożywają w stołówkach i świetlicach szkolnych. W rodzinach, w których nieobecna jest matka, to ojcowie opiekują się dziećmi podczas choroby, utrzymują kontakt ze szkołą, pomagają w odrabianiu lekcji. To do nich zwracają się dzieci, gdy mają jakieś problemy lub trudności, zwierają się ze swoich trosk, a także chwalą się swoimi osiągnięciami. Ojcowie i dzieci chętnie spędzają czas razem, poświęcając na gry, zabawy, rozmowy, wspólne oglądanie TV, odwiedziny u rodziny bądź znajomych, chodzą razem do kościoła, kina bądź uprawiają sport. W takich rodzinach to ojciec decyduje o podstawowych sprawach w życiu rodziny, a jednocześnie sprawia, że czują się kochane i bezpieczne. Inaczej sytuacja wygląda, gdy to matka zostaje z dziećmi sama. Matki, chcąc kompensować nieobecność męża, koncentrują swoją całą uwagę na dzieciach, powoduje to ograniczenie aktywności dziecka, jego społecznej i uczuciowej niedojrzałości, pojawiają się trudności w kontaktach z rówieśnikami. Matki, które przez pewien

czas same muszą się zajmować domem i wychowaniem dzieci, własny wolny czas poświęcają pilnym czynnościom domowym. Natomiast kontakty z dziećmi ograniczane są do rozmów przybierających formę szablonowych. Pytają o odrobione lekcje, przedstawiają plany na następny dzień, a także stosują upomnienia. Nie znajdują siły i czasu na dłuższą rozmowę z dziećmi, gdyż dzieci mogłyby wyrazić swoje potrzeby i uczucia, podzielić radością lub poprosić o radę. Matka nie wie, czym jej dzieci zajmują się poza domem i szkołą, nie zna ich kolegów i koleżanek, raczej nie wychodzi z dziećmi do kina, teatru itp. Wyjazd rodzica za granicę wiąże się z korzyściami materialnymi, lepszymi zarobkami, dlatego też są zaspokajane wszelkie potrzeby materialne dziecka, a zazdrość wśród kolegów wywołują modne ubrania, lepsze wyposażenie w przybory szkolne, zabawki, komputery, sprzęt muzyczny, które mają zastąpić bądź też wynagrodzić nieobecność rodzica. Charakterystyka rodzin z czasową nieobecnością rodzica pozwala na następującą charakterystykę występujących w nich sytuacji wychowawczych:

- 1) brak w tej rodzinie stabilizacji rytmu życia, a zatem i ciągłości w wychowaniu;
- 2) zmienność sytuacji wyraża się w przeplataniu codzienności z często niezapowiedzianymi spotkaniami lub zapowiedzianymi, ale przybierającymi odświętny charakter, co utrudnia rozumienie rzeczywistości rodzinnej;
- 3) radość spotkań przyćmiewa zwykle niepokój ponownego rozstania, w rezultacie powstaje napięta sytuacja i rozluźniają się więzi, czasami identyfikowane są z przywożonymi prezentami;
- 4) rodzic dojeżdżający przestaje rozumieć sytuacje rodzinne, a w związku z tym nie ma możliwości ingerowania w nie, tym bardziej że dzieci zmieniają się;
- 5) dzieci chociaż tęsknią za nieobecnym rodzicem, równocześnie przywiązują się bardziej do tego, który jest i u niego szukają wsparcia w swoich problemach;
- 6) w wychowaniu prezentowany jest jedynie model kobiety – matki, mężczyzny – ojca, a w ten sposób zostaje zakłócony proces identyfikacji z własną płcią u dzieci;
- 7) dobre, a nawet bardzo dobre warunki materialne kształtują u dzieci przekonanie, że sens życia na tym polega, bo nim uzasadniony jest wyjazd;
- 8) rozluźniają się także więzi małżeńskie, następuje usamodzielnienie się małżonków, co może być groźne dla rodziny, jej trwałości, „ostudza się” klimat emocjonalny rodziny¹⁷.

Na podstawie powyższych wniosków prof. Kukołowicz stwierdziła, że w rodzinach z czasową nieobecnością rodzica sytuacje wychowawcze nasiąknięte są niepokojem, osamotnieniem, brakiem pełnych więzi, a także wzorów osób zna-

¹⁷ Tamże, s. 280-281.

czących (ojca bądź matki). Podporządkowanie życia rodziny zdobywaniu środków materialnych kieruje życie ku „mieć”, a nie „być”.

*

Podsumowując pedagogikę rodziny w ujęciu prof. Teresy Kukołowicz, należy wyróżnić najważniejsze zagadnienia, którym pani profesor poświęciła dużo miejsca w swojej wieloletniej pracy oraz w licznych publikacjach. Po zapoznaniu się z publikacjami prof. Teresy Kukołowicz dotyczącymi pedagogiki rodziny, przedstawionymi w niniejszym artykule, nasuwają się następujące wnioski, iż pani profesor bardzo dużo uwagi poświęciła funkcjonowaniu rodziny, więziom w niej występujących, stosunkach emocjonalnych, wzajemnych postawach, jakie można zaobserwować u poszczególnych członków rodzin, warto tutaj wskazać na postawy rodziców wobec ich dzieci, a także dzieci wobec rodziców. Warto też zwrócić uwagę na specyfikę rozmów pomiędzy rodzicami a ich dziećmi. Zagłębiając się w nie, można odczytać, jakie relacje panują w danej rodzinie. Należy podkreślić też wychowanie dzieci w rodzinie i wszelkie metody jemu towarzyszące stosowane przez rodziców, a także przez członków najbliższej rodziny, na zagrożenia, z jakimi bardzo często boryka się współczesna rodzina, oraz na sposoby przeciwdziałania tym zagrożeniom.

Bibliografia

- Kukołowicz T., *O wychowaniu przez codzienność w rodzinie*, „Przegląd Uniwersytecki” 1989, nr 2.
- Kukołowicz T., *Poczucie bezpieczeństwa w rodzinie*, „Zeszyty Naukowe KUL” 1970, nr 41.
- Kukołowicz T., *Rodzina wychowuje. Wybrane zagadnienie*, Stalowa Wola 2001.
- Kukołowicz T., Magolan M., Bulińska A., *Czynniki modyfikujące postawy rodzicielskie*, [w:] T. Kukołowicz, *Rodzina wychowuje. Wybrane zagadnienie*, Stalowa Wola 2001.

Działania teatralne w resocjalizacji systemowej, czyli jak kontakt ze sztuką może wspierać rozwój osób zagrożonych demoralizacją

Złożony charakter problemów będących udziałem osób naruszających normy społeczne powoduje, że poszukiwane są formy koniecznych reakcji przywracających porządek normatywny. Wieloaspektowość trudności wynikających z naruszania układu „osoba-otoczenie” jest z reguły widoczna, szczególnie jeśli zostanie dokonany profesjonalny ogląd diagnostyczny. Najczęściej okazuje się, że naruszenie danej normy było wynikiem wcześniejszego wypracowania swoistej gotowości, specyficznej dyspozycji do takiego zachowania. Czyli na człowieka musiały wcześniej działać jakieś „siły” społeczne, okoliczności i czynniki, które w połączeniu z jego cechami osobowymi doprowadziły do podjęcia decyzji, w tym przypadku naruszającej układ stosunków społecznych.

Schemat dochodzenia do realizacji społecznych decyzji jest przedmiotem uwagi licznych specjalistów – w przypadku zachowań naruszających normy prawne, szczególnie z dziedziny kryminologii, socjologii przestępczości, psychologii, ale oczywiście także pedagogiki. Ponieważ nauka wypracowała i zweryfikowała procedury diagnostyczne, mające walor poprawności metodologicznej, możliwe do wskazania są liczne nawet uogólnienia i rekomendacje, dotyczące etiologii zachowań naruszających normy społeczne (zachowań społecznych – zabronionych czy przestępnych). Współcześnie dokonywane analizy ludzkich procesów decyzyjnych uwzględniają liczne uwarunkowania i występowanie złożonych związków między nimi. Tak wyjaśniane powody dokonywania naruszeń norm są zatem pełniejsze, a jeśli w pełni przestrzega się standardów metodologicznych, można je uznać za optymalne. Obowiązek uwzględnienia możliwie pełnego zestawu okoliczności socjalizacyjnych dotyczy także etapu/fazy projektowania oddziaływań korekcyjnych wobec sprawców naruszeń norm. Istniejący i powszechnie w środowisku

specjalistów uznawany wymóg indywidualizowania takich oddziaływań buduje szansę, że uwzględnione zostaną wszystkie istotne okoliczności dotyczące osoby i jej otoczenia, z ich niepowtarzalnym, jednostkowym charakterem. Należy však pamiętać, że mimo powtarzalności licznych nawet okoliczności i warunków, które mogą dotyczyć całych grup osób naruszających normy, ostatecznie i tak tworzony jest jednostkowy, niepowtarzalny zestaw powiązań, swoisty ich system. Tym samym szczególnie projektowanie oddziaływań bezpośrednio dotyczących danych sprawców musi uwzględniać wyjątkowość każdej sytuacji egzystencjalnej. Nie oznacza to naturalnie, że nie należy podejmować prób wykazywania podobieństw dotyczących poszczególnych osób. Wręcz przeciwnie, takie uogólniające rekomendacje są podstawą do inicjowania np. teoretycznych prób wyjaśniania przyczyn zachowań społecznych, tworzone są m.in. teorie kryminologiczne. Korzystanie z takiego dorobku naukowego służy kolejnym analizom, pozwala wykorzystać poprzednie doświadczenia. Jednak niezmiennie należy pamiętać, że każdy czyn naruszający normy społeczne zmienia układ istniejących stosunków społecznych (czyny o charakterze przestępczym nawet bardzo), ale też, że konieczne są działania zaradcze podejmowane na dwóch umownych poziomach, czyli społecznym i indywidualnym. Oferta wychowawczo-jednostkowa musi być maksymalnie dostosowana do – jak wspomniano – niepowtarzalnego układu warunków osobowych i społecznych, dotyczących każdego sprawcy indywidualnie. By oba obszary oddziaływań (społeczny i indywidualny) „pogodzić”, rekomendowane może być pełne uwzględnianie systemowego charakteru okoliczności i warunków (stąd w tytule niniejszej wypowiedzi mowa o resocjalizacji systemowej). Nie chodzi przy tym o kreowanie jakiejś nowej propozycji dotyczącej sposobu rozumienia resocjalizacji, ale o dodatkowe podkreślenie jej złożonego charakteru, wynikającego z dużego z reguły stopnia skomplikowania sytuacji osób wymagających specjalistycznej pomocy, przywracającej normalny układ relacyjny ze społeczeństwem. Tak rozumiana resocjalizacja jest zatem nastawiona na oddziaływanie wobec wszystkich uchwytanych obszarów problemowych i zakłada, że sukces może być uzyskany tylko na drodze pełnych – systemowych właśnie – oddziaływań.

Liczne analizy specjalistyczne pozwalają na wskazanie cech zarówno samych osób naruszających normy, ich najbliższych środowisk, jak i uwarunkowań występujących w skali makro (w tym geopolitycznych) i daje to podstawy do projektowania wieloaspektowych oddziaływań profilaktycznych i/lub resocjalizacyjnych. W treści wniosków wypływających z tych analiz z reguły istotne miejsce zajmuje zaplecze socjokulturowe, dotyczące osób i środowisk, a kierunkujące ich aktywność. Oczywiście zaplecze takie (może ono być nazwane *back-groundem* socjokulturowym) ma każdy człowiek, ale w obecnej wypowiedzi zainteresowanie skupia się na osobach niefunkcjonujących w społeczeństwie w sposób optymalny.

Wpływ otoczenia społecznego na postawy i wynikające z nich zachowania (czyli także na decyzje realizacyjne) z reguły jest silny, czyli musi być uwzględniony także w analizach dotyczących naruszeń norm społecznych. Liczni specjaliści, w tym autorzy wspomnianych teorii kryminologicznych¹, doceniają znaczenie socjalizującego otoczenia i w pełni wypada się z nimi zgodzić.

Dla pedagogów ukierunkowanych na pracę z osobami naruszającymi normy społeczne, czyli zajmującymi się wychowaniem resocjalizującym i resocjalizacją², w pełni uzasadnione jest określanie charakteru zaplecza socjokulturowego osób z problemami po to, by podjąć odpowiednie oddziaływania także wobec obszarów ryzykownych. Oczywiście określane są liczne rekomendacje metodologiczne, dotyczące bardzo niekiedy konkretnych oddziaływań wychowawczych³, ale wśród nich jedna grupa ma znaczenie na tyle szczególne, że stała się tematem obecnego opisu. Mowa o oddziaływaniach inkulturujących, nastawionych na poprawę poziomu przeżywania – szeroko na początku rozumianej, ale stopniowo indywidualizowanej – sztuki. Zasadne jest w tym miejscu wyjaśnienie powodów, dla których kontakt ze sztuką jest tak ważny w pracy z osobami, które – jak się może początkowo wydać – zanegowały układ stosunków społecznych, bo tak można potraktować niektóre przejawy ich (np. przestępnej) działalności. Rzeczywiście, w tych systemach oddziaływania na sprawców, które zawierają więcej elementów retrybutywnych, nie ma specjalnie miejsca na tak szerokie *spectrum* ofertowe, bo warto zauważyć, że zdarzają się tacy sprawcy, którzy ze względu na swoje cechy, w tym charakter dokonanych czynów, powinni być objęci głównie oddziaływaniami prewencyjnymi, skupionymi na zabezpieczeniu izolacji od społeczeństwa. Jednak większość osób naruszających normy społeczne ma w sobie jakiś potencjał do wywołania u siebie dobrych społecznie zmian. Rolą m.in. pedagogów resocjalizacyjnych jest potencjał ten odpowiednio wzmocnić i pozytywnie go kierunkować, a tu wyraźnie pomocne może być właśnie wykazywanie roli sztuki i poszerzanie zakresu jej przeżywania/doświadczenia.

Kontakt człowieka ze sztuką może oczywiście odbywać się na wielu płaszczyznach, ale w przypadku ludzi zagrożonych, np. demoralizacją (każde świadome naruszenie normy społecznej powoduje, że kreowani są jacyś pokrzywdzeni, czyli u sprawcy musi dojść do wytworzenia specyficznych technik, np. neutralizujących poczucie winy w związku z wyrządzaną krzywdą, to zaś oznacza, że musi się po-

¹ Przegląd takich teorii zob. m.in. B. Hołyst, *Kryminologia*, Warszawa 1986, s. 288.

² Pełna identyfikacja pojęć „wychowanie resocjalizujące” i „resocjalizacja” została dokonana np. przez L. Pytkę. Zob. L. Pytka, *Pedagogika resocjalizacyjna*, Warszawa 2001, s. 12; L. Pytka, *Różne ujęcia definicji resocjalizacji*, [w:] *Resocjalizacja*, red. B. Urban, J.M. Stanik, Warszawa 2007, s. 73.

³ Zob. np. T. Wach, *Profilaktyka i resocjalizacja nieletnich zagrożonych uzależnieniem od środków psychoaktywnych*, Warszawa 2014, s. 400.

jawić właśnie demoralizacja, choćby wstępnie nasiloną...), warto dokonać selektywnego wyboru dotyczącego obszarów, rodzajów sztuki i zakresu kontaktu z nią. Świadome przeżycie estetyczne wymaga kierującego przygotowania. Tego zaś osoby z problemami związanymi z niedostosowaniem społecznym i demoralizacją mogą nie mieć, choć oczywiście każdy może doświadczać wrażeń estetycznych na swoim poziomie i np. można oglądać wytwory sztuki, nie wiedząc nic np. o twórcach, ale niezmiennie konieczna jest obecność charakterystycznego elementu w postaci chęci poznania np. dzieła malarskiego, uczestniczenia w sztuce teatralnej, wysłuchania wiersza itd. Wytwory sztuki są dla normalnie socjalizowanego człowieka elementem łączącym go ze strukturą społeczną, w tym naturalnie ze środowiskiem ludzkim. Tymczasem u licznych niekiedy sprawców naruszeń norm społecznych pojawia się wspomniana wyżej demoralizacja, oznaczająca przecież gotowość do kierujących negacji norm moralnych uznawanych ogólnie jako ważne i zachowań naruszających układ stosunków społecznych z jednoczesną redukcją poczucia winy w związku z neutralizacją znaczenia pokrzywdzonych/ofiar⁴.

Poziom demoralizacji osób wchodzących w obszar oddziaływań resocjalizacyjnych (także wychowawczo resocjalizujących) nie jest jednolity, a czasem nawet stwierdza się, że jest zaledwie zaznaczony i szczególnie takich ludzi warto otaczać szerszą ofertą działań korygująco-wspomagających ich rozwój. Stwierdzenie to nie wynika z chęci wyłączenia bardziej zdemoralizowanych sprawców przestępstw o dużym ciężarze gatunkowym z obszaru kontaktu ze sztuką, oni także mogą doświadczać wrażeń estetycznych i wręcz należy im to ofertowo organizować – w obecnej jednak wypowiedzi uwaga zostanie skupiona na osobach, które wykazują wcześniejsze, niejako wstępne przejawy trudności np. wychowawczych, mimo że pozostawienie ich bez odpowiedniej korekty wychowawczej nakazuje przewidywać, że ich problemy będą eskalować ze szkodą dla całości funkcjonowania.

Znaczenie „składowej” estetycznej w szerszym procesie wychowania integralnego zostało w pełni docenione i wyrazy tego znajdują się w licznych źródłach – zarówno naukowych, jak potocznych⁵. Wykształciły się teorie dotyczące umiejscowienia i wykorzystywania wytworów szeroko rozumianej sztuki w uogólnionym procesie wychowawczym, wypracowane zostały zasady organizowania przeżyć estetycznych. W piśmiennictwie specjalistycznym dość zgodnie podkreśla się związek wychowania estetycznego z kształtowaniem kultury estetycznej, czyli

⁴ Więcej uwag na ten temat zob. B. Hołyst, *Psychologia kryminalistyczna*, Warszawa 2009, s. 440.

⁵ Zob. np. uwagi na ten temat zawarte w: I. Wojnar, *Estetyka i wychowanie*, Warszawa 1964, s. 15.

z wywoływaniem doświadczeń i kreowaniem własnych zainteresowań – odtwórczych, ale także w pełni twórczych⁶.

Kierunkując – zgodnie z zapowiedzią – obecną analizę na obszar kontaktów osób naruszających normy społeczne ze sztuką teatralną i z działalnością parateatralną, warto zaznaczyć, że problem jest w pełni otwarty. Konceptyjnie nie ma tu wątpliwości i powszechnie wśród specjalistów, np. z zakresu pedagogiki resocjalizacyjnej (ale uwaga dotyczy całego środowiska osób zawodowo zajmujących się szeroko rozumianą resocjalizacją), uznaje się, że udział np. nieletnich sprawców czynów zabronionych w aktywności teatralnej jest korzystny dla ich rozwoju. Jednak już skonkretyzowane organizowanie odpowiednich przedsięwzięć (np. programów oddziaływań) powinno być dokonywane z dużym namysłem i przy dostrzeżeniu szeregu okoliczności i cech osobowych i środowiskowych. Należy jednak pamiętać, że wspólną cechą analizowanych tu osób jest przynajmniej wstępnie zaznaczona gotowość do naruszania norm społecznych, czyli do pewnego kwestionowania wartości moralnych ważnych ogólnie. To poważny problem, nawet jeśli jest jeszcze słabo nasilony, bo oznacza, że sprawca danego naruszenia niejako wchodzi w nowy wymiar funkcjonowania, związany np. z kwestionowaniem doznawanej przez kogoś krzywdy. Analiza sytuacji sprawców naruszeń norm społeczno-prawnych będzie zatem wówczas pełna, gdy uwzględni się w niej znaczenie sytuacji osób pokrzywdzonych. Systemowo rozumiana resocjalizacja musi docierać do poziomu wartościowania i wnioskowania moralnego sprawców, tylko wtedy osiągnięte efekty będą autentycznie trwałe i nie będą polegać na być może pozytywnym nawet, ale będącym wynikiem nastawienia manipulacyjnego zachowaniu. Brak trwałości uzyskiwanych w resocjalizacji efektów może polegać na pozornym przystosowaniu się do wymogów otoczenia i przejawianiu zachowań formalnie pozytywnych. Jeśli jednak nie będzie to wynikiem pełnej interioryzacji norm, m.in. moralnych ważnych ogólnie, zachowania pozytywne nie będą stałe i może dojść do powrotu do aktywności aspołecznej (to poważny problem systemowy, związany np. z problemem recydywy u sprawców dorosłych, a powrotnością do zachowań zabronionych w przypadku nieletnich). Dylematy m.in. polskiego systemu wychowawczego, zainteresowanego korygującym wsparciem rozwoju osób wykazujących przejawy demoralizacji, są związane m.in. z tzw. nieskutecznością dotychczas stosowanych środków, co oznacza, że efektywna resocjalizacja podopiecznych w postaci zmiany postaw i przeformułowania systemów wartości nie występuje, a poziom demoralizacji (mimo podejmowanych oddziaływań) nie spada.

⁶ B. Suchodolski, *Świat człowieka a wychowanie*, Warszawa 1967, s. 22.

Świadomość zaznaczonych wyżej uwarunkowań nakazuje zatem odpowiedzialne i poprawne merytorycznie projektowanie oferty resocjalizującej wychowawczo, a mowa tu także o oddziaływaniach zakładających aktywność teatralną. Wskazanie, czym może być taka (teatralna) aktywność dla osób z problemami wychowawczymi i związanymi z demoralizacją, warto poprzedzić opisem wybranych cech osobowych i środowiskowych związanych z warunkami i okolicznościami egzystencjalnymi. Oto osoby obciążone gotowością do naruszania norm społecznych, a obejmowane ofertą wychowawczo-resocjalizującą mogły:

- 1) socjalizować się w negatywnych warunkach rozwojowych, przy czym skala trudności z tym związanych mogła, ale nie musiała być duża;
- 2) być poddane swoistym „rekomendacjom” ze strony otoczenia, związanym wręcz z naciskiem na dane zachowania w sytuacjach społecznych i oczywiście takie zachowania mogły wynikać z negacji norm moralnych powszechnie uznanych jako wartościowe;
- 3) zetknąć się z niskim poziomem kulturowym (wspomniany wcześniej *back ground* kulturowy) i przejąć odpowiednio niski styl funkcjonowania w rolach społecznych, polegający na zredukowaniu potrzeb wyższego rzędu – tu szczególnie estetycznych – do poziomu czysto konsumpcyjnego/odtwórczego i kojarzonego z uzyskiwaniem gratyfikacji materialnych w różnych postaciach (tzw. fiksacja na sferze materialnej także w relacjach międzyludzkich);
- 4) cechować się wybiórczo niskim poziomem rozwoju moralnego, mimo pozornie dobrego przystosowania się do życia w swoim otoczeniu (osoby te mogą sprawiać wrażenie życiowo sprawnych, zaradnych) i może to być wynik zredukowanego poziomu empatii (a jak wiadomo, wykształcenie tej właśnie kompetencji społecznej wymaga otoczenia adolescenta specyficznymi warunkami wychowawczymi, a takie mogą być w omawianych przypadkach deficytowe)⁷;
- 5) utrwalić w sobie postawy negujące szerszy układ stosunków wychowawczych, czyli możliwe u nich do zaobserwowania postawy mogą polegać np. na przrzuceniu odpowiedzialności za swoje negatywne warunki egzystencjalne na otoczenie, w tym na tzw. obcych, co prowadzi do wypracowania w sobie przyzwolenia na naruszanie norm („skoro te normy są kojarzone właśnie z «obcymi» to mnie nie dotyczą”)⁸.

⁷ Więcej uwag na temat znaczenia empatii u sprawców naruszeń norm społecznych (w tym u przestępców) można znaleźć w opracowaniu: S. Baron-Cohen, *Teoria zła*, tłum. A. Nowak, Sopot 2014, s. 31.

⁸ Prawdziwym problemem wychowawczym jest stwierdzenie, że wychowanek prezentuje takie właśnie postawy, wszak trudno mu będzie przyjąć wskazówki dotyczące wywołania u siebie koniecznych wychowawczo zmian od np. wychowawcy, który reprezentuje „obcych”. Problem ten jest powszechnie dostrzegany w środowisku specjalistów-praktyków

Uzupełniając powyższy zestaw, warto dodać, że kluczowe znaczenie ma ukierunkowanie socjokulturowe najbliższego otoczenia, głównie rodzinnego. Występowanie w tym środowisku nawyków dotyczących kontaktu z wytworami kultury (szeroko rozumianej) niewątpliwie pomaga projektować oddziaływania korekcyjne i przybliżyć osiągnięcie sukcesu wychowawczego. W licznych jednak środowiskach rodzinnych nawyków takich praktycznie nie ma i dlatego właśnie celowe jest dokonywanie całościowych ocen celowości podejmowania danych rodzajów aktywności korygującej. Chodzi wprost o dostrzeżenie znaczenia uprzedniego przygotowania podopiecznych do nieco bardziej świadomego udziału w kulturze.

Wskazania na wybrane okoliczności egzystencjalne dotyczące osób z problemami dają podstawę do dokonania charakterystyki możliwych do wykorzystania w resocjalizacji elementów metody teatralnej. Ponieważ „teatr” jest pojęciem wieloznacznym, na początku warto zaznaczyć, że może on być rozumiany jako dziedzina sztuki związana z wystawianiem scenicznym utworów, np. literackich. Inszenizacje odbywają się przy udziale aktorów⁹. Inne ujęcia „teatru” to: budynek, zespół organizacyjny, zespół artystów. Charakterystyczne, że omawiane pojęcie pochodzi z języka greckiego, gdzie *theatron* oznaczało miejsce do oglądania¹⁰.

Teatr jest zatem sztuką, a jej kreowanie jest w pełni relacyjne, czyli polega na kontakcie aktorów (przynajmniej jednego) i widzów (także musi być przynajmniej jeden)¹¹. W trakcie świadomego odbioru sztuki tworzy się relacja aktor-widz i nawet w przypadku tych aktorów, którzy wystawiają dany spektakl wielokrotnie, można powiedzieć, że występują u nich procesy psychospołeczne, pozwalające im dostrzegać coraz to nowe wymiary sytuacji, w których uczestniczą. Oczywiście procesy takie pojawiają się także u widzów, ale ich intensyfikacja wymaga uprzedniego – choćby wstępnego – przygotowania, co może polegać np. na wychowawczym komentowaniu, czym teatr (i ogólnie sztuka) może być. Przekaz teatralny odbywa się za pomocą narzędzi i form scenicznych, a warto podkreślić, że może dotyczyć pełnego zakresu treści. Występująca w teatrze umowność jest przyjmowana przez obie strony (aktorów i widzów) i jest to element powszechnej konwencji. Umowność ta jest swoistą syntezą teatru, ale jej zrozumienie wymaga – jak wspomniano – kierunkującego przygotowania.

Za pomocą widowisk teatralnych można przekazywać liczne treści i możliwości te znane są od dawna. Już Perykles doceniał znaczenie wychowawcze teatru i wykazywał możliwości wpływu na społeczeństwo za pośrednictwem przedsta-

i ze względu na niepowtarzalność każdej sytuacji osobowej wymaga pełnej indywidualizacji przy projektowaniu oddziaływań.

⁹ *Słownik języka polskiego*, red. M. Szymczak, t. III, Warszawa 1981, s. 485.

¹⁰ Ch. Balme, *Wprowadzenie do nauki o teatrze*, tłum. W. Dudzik, Warszawa 2002, s. 12.

¹¹ A. Hausbrandt, *Elementy wiedzy o teatrze*, Warszawa 1999, s. 50.

wień¹². Sztuki sceniczne wykorzystywano także dla przekazywania treści religijnych i odbywa się to także w czasach współczesnych.

Teoretycy teatru wskazują, że mimo oczywistej umowności i występujących uproszczeń, teatr pełni ważne funkcje społeczne, a dla potrzeb niniejszej wypowiedzi szczególnie warto podkreślić następujące z nich:

- 1) społeczno-wychowawczą (np. informacje o związkach międzyludzkich, możliwych skutkach danej aktywności, wzorach osobowych, sposobach zachowania się itd. wpływają na postawy uczestników, w tym oczywiście mogą do pewnych zachowań nakłaniać, a od innych odrzucać);
- 2) edukacyjną (treści podawane drogą inscenizacji teatralnych mogą być lepiej przyjmowane i wiązać się z przeżywaniem emocjonalnym u widzów, co stanowi ważny czynnik utrwalający);
- 3) rozrywkowo-zabawową (zabawa jest konieczną dla rozwoju człowieka aktywnością, szczególnie ważną w okresie adolescencji i teatr znakomicie się w to wpisuje).

Mając na uwadze m.in. wymienione wyżej funkcje, można odpowiedzialnie podkreślać społeczną rolę teatru. Dość wspomnieć, że w okresach zawirowań społecznych (np. w okresie utraty niepodległości) to inscenizacje teatralne dostarczały okazji do przeżywania stanów emocjonalnych i edukowały szerokie rzesze społeczeństwa, pielęgnując uczucia patriotyczne. W dobie współczesnej, przy rozwiniętych formach przekazu elektronicznego, znaczenie teatru uległo zmianie i oczywiście jest inne niż w czasach, gdy środków komunikacji nie było tak wiele. Jednak teatr – mimo zmienionych warunków funkcjonowania – zachował szereg na tyle charakterystycznych cech przydatnych dla wychowania (i resocjalizacji), że w pełni zasadne jest ich uszczegółowiające zaprezentowanie.

Omówienia tego warto dokonać łącznie z opisem warunków, jakie działalność „teatralna” musi spełniać, by stała się przydatna w pracy wychowawczej (i szczególnie korekcyjnej). Należy rozpocząć od wyrażenia uwagi, że inscenizacje teatralne (parateatralne) mają w omawianych sytuacjach specyficzny cel. Mianowicie chodzi o wywołanie pewnych pozytywnych zmian w obszarze aksjonormatywnym u wychowanków (podopiecznych, nieletnich, osadzonych itd.). Czyli najpierw należy uzyskać jak najpełniejszą orientację diagnostyczną, dotyczącą szerokiego *spectrum* uwarunkowań i okoliczności, które wpłynęły na obecnie dostrzegane postaci trudności. Pomoże to w doborze treści i formy przedstawień, czyli umożliwi zaprojektowanie możliwych do uzyskania efektów (przynajmniej w zarysie), o czym będzie mowa w dalszej części tekstu, ale co już teraz warto poprzedzić wskazaniem na ogólne wymagania, jakie muszą być spełnione, by włą-

¹² S. Howski, *Vademecum teatru amatorskiego*, Warszawa 1967, s. 398.

czenie metody inscenizacji do oddziaływań wychowawczych miało uzasadnienie merytoryczne. Oto w naukach społecznych występuje pojęcie „terapii”. Jest to nazwa pochodząca z medycyny, a oczywiście oznaczająca „leczenie”. W pedagogice, psychologii (i naukach współpracujących) pojęcie „terapia” obejmuje te oddziaływania, które noszą cechy:

- 1) są podejmowane w jakimś skonkretyzowanym celu, związanym z uzyskaniem określonych zmian postaw u podopiecznych (niwelacja jednych, a wywołanie innych);
- 2) są umiejscowione koncepcyjnie w szerszym *spectrum* systemowych oddziaływań, wynikających z poprawnej merytorycznie diagnozy potrzeb podopiecznych;
- 3) ich realizacja odbywa się w ramach całościowego planu oddziaływań, gdzie określono etiologię doświadczanych problemów, ich ocenę zbiorczą i na tej podstawie zaprojektowano program oddziaływań (przełożony na indywidualny plan);
- 4) są planowane i realizowane na podstawie weryfikowalnych metod i technik, a realizatorami są osoby mające odpowiednie przygotowanie (uwaga dotyczy nawet oddziaływań na niskim poziomie zaangażowania uczestników);
- 5) zakładają ukierunkowanie się na dobro rozwojowe podopiecznych (np. dzieci);
- 6) pozwalają na zapewnienie podopiecznym koniecznego bezpieczeństwa emocjonalnego.

Jak widać, pojęcie „terapii” nie może być używane dowolnie i w każdej sytuacji, np. nie można używać określenia „muzykoterapia” w przypadku, gdzie podopiecznym oferuje się wprawdzie słuchanie muzyki, ale nie jest to wynikiem jakiegoś szerszego, całościowego programu, tylko ma postać doraźną, okazijną (w tym przypadku chodzi o zajęcia np. wychowawcze i naturalnie, że mogą one mieć dużą wartość rozrywkową, ale „terapią” w rekomendowanym tu znaczeniu jednak nie będą). By dane przedsięwzięcie, w tym polegające na kontakcie ze sztuką (w różnych wymiarach i postaciach) było „terapeutyczne”, musi wystąpić element całościowej oceny sytuacji podopiecznego i opisywane działania muszą być w to świadomie włączone. Dodatkowe uzasadnienie słuszności takiego rozumienia „terapii” (element szerszego, całościowego programu oddziaływań...) wiąże się ze wskazaniem na znaczenie treści, które dana – w tym przypadku – inscenizacja przekazuje/omawia. Jeśli kluczem do projektowania danych oddziaływań wspierających wychowawczo, w tym korekcyjnych, ma być ocena sytuacji (cech, okoliczności) podopiecznych, to oczywiste jest, że dobierane oddziaływania muszą odpowiadać potrzebom wynikającym z wizji dalszego rozwoju osoby obciążonej problemami. Oczywiście cel rozwojowy wyznaczany ideałem wychowawczym jest możliwy do określenia, ale w odniesieniu do licznych podopiecznych – np.

naruszających normy społeczne – będzie to cel idealistyczny (niezmiennie ważny, ale wątpliwy realizacyjnie). Tym samym ocena diagnostyczna poziomu doświadczanych trudności wyznacza także możliwe do wywołania efekty wychowawcze, a te są jak najbardziej indywidualne i obwarowane kolejnymi, licznymi z reguły okolicznościami (wspierającymi lub obciążającymi).

Jeśli zatem planowane są oddziaływania ukierunkowane także terapeutycznie, a polegające na wykorzystaniu metody teatralnej¹³, koniecznie musi być spełnionych kilka charakterystycznych warunków. By korzyści wynikające z oddziaływania metodą teatralną zintensyfikować, konieczne jest przeprowadzenie selekcji uczestników przy zastosowaniu specyficznych kryteriów. Zaznaczyć jednocześnie wypada, że w „normalnym” teatrze takiej selekcji praktycznie nie ma – na przedstawienie może przyjść każdy... W oddziaływaniach, gdzie teatr jest elementem szerszego, bardziej ogólnego/wstępnego programu wychowawczego, selekcja uczestników także nie musi być przeprowadzana. Tak się dzieje w przypadku niektórych przedsięwzięć z wykorzystaniem elementu tzw. teatru profilaktycznego, wtedy gdy inscenizacje dotyczą uogólnionych sytuacji omawianych tradycyjnie w ramach programów profilaktycznych na I poziomie¹⁴. Jednak już głębsze poziomy wglądowości w indywidualne sytuacje osobowe wymagają przygotowania i jakiejś selekcji uczestników, a wymóg ten należy szczególnie mocno podkreślić, jeśli w ofercie zajęć będzie aktywny udział własny, czyli np. nieletni będą zapraszani do przedstawiania „scenek” jako „aktorzy”¹⁵. Możliwe są różne poziomy udziału/aktywności uczestników w zajęciach noszących także cechy socjo czy (jeszcze intensywniej) psychodramy. Zasadą powinno być, że im więcej aktywności własnej uczestników w inscenizacjach, tym bardziej staranny ich dobór. W zależności od charakteru głównych problemów uczestników (chodzi o pełne *spectrum* od słabo nasilonych trudności wychowawczych aż do postaw obciążonych demoralizacją) należy określać ofertę aktywności wychowawczej w celu wzmocnienia jednych efektów (wzrost empatii, trenowanie relacji osobowych itd.), a osłabienia innych (np. powszechny w środowiskach zdemoralizowanych udział w podkulturze dewiacyjnej praktycznie uniemożliwia wartościowy wychowawczo udział w zajęciach i koniecznym etapem wstępnym powinno być niwelowanie wpływów zależności podkulturowych)¹⁶. Występujące w podkulturze obciążenie w postaci ścisłego

¹³ Przedsięwzięcia takie mogą być odpowiedzialnie określane jako teatroterapia, a nawet choreoterapia (ruch i taniec mogą być elementami inscenizacji).

¹⁴ Chodzi o klasyczny podział przedsięwzięć profilaktycznych na trzy stopnie, poziomy. Zob. np. *Badanie zapotrzebowania na profilaktykę w szkole*, red. Z. Gaś, Lublin 2004, s. 23.

¹⁵ To ważne, bo należy stanowczo podkreślić różnice między udziałem w inscenizacjach wyłącznie jako widz/odbiorca i dodatkowo jako odtwórca („aktor”) jakichś ról.

¹⁶ Więcej uwag o podkulturze dewiacyjnej i jej negatywnym znaczeniu dla oddziaływań resocjalizacyjnych zob. T. Wach, *Resocjalizacja nieletnich sprawców gwałtownych czynów zabronionych*, Lublin 2009, s. 105.

i opartego na negacji norm społecznych selekcjonowania kontaktów międzyludzkich może wystąpić także w innych okolicznościach trudnych wychowawczo, jednak nie wprost podkulturowych. To ważna uwaga, bo o ile podkultury dewiantycznej można się spodziewać w środowiskach „tradycyjnie” przestępczych, to już instrumentalne traktowanie relacji osobowych, w tym wspomniana negatywna selekcja kontaktów (odrzućenie wszystkich uznawanych za „obcych”), jest możliwa do zaobserwowania w licznych środowiskach, np. młodzieżowych. Gdyby podjęto próbę włączania skonfliktowanych adolescentów do aktywnie realizowanych zajęć teatralnych z nimi w roli aktorów, należałoby się spodziewać wręcz eskalacji konfliktów. Wynika z tego oczywisty wniosek, stający się rekomendacją metodyczną, a dotyczący projektowania aktywności korekcyjnej wychowawczo z wykorzystaniem teatroterapii (i szerzej arteterapii). Otóż etapem koniecznym przygotowywania takich przedsięwzięć jest poprawna metodologicznie analiza zależności osobowych między przyszłymi uczestnikami. Konflikty (jawne i ukryte – te także można diagnozować) powinny być zracjonalizowane, a najlepiej zniwelowane. To w licznych przypadkach zupełnie możliwe, ale wymaga wstępnego namysłu i uświadomienia sobie znaczenia tego obszaru problemowego. W warunkach gdy wytworzone zostaną wstępne choćby elementy postaw relacyjnych, uczestnicy z pewnością aktywnie włączą się w inscenizowanie ról. Oczywiście występuje tu kolejny element potencjalnie problemowy – związany bezpośrednio z treścią inscenizacji. W tym miejscu warto podkreślić kolejną rekomendację: koniecznie należy dobierać treści do sytuacji społeczno-prawnych i emocjonalnych przyszłych uczestników, czyli też do poziomu rozwoju społecznego/kompetencji społecznych „aktorów”. Obie te kategorie (tematyka treści i rozwój uczestników...) muszą w świadomości organizatorów przedsięwzięcia korelować. Możliwe są bowiem do osiągnięcia znaczące efekty pozytywne wychowawczo z przykładami wniosko- wania moralnego włącznie, ale też może się zdarzyć, że dana inscenizacja stanie się wręcz wtórną wiktyimizacją lub w inny sposób będzie skutkować negatywnie. Ostatnie uwagi dotyczą szczególnie tematyki relacji międzyludzkich obciążonych problemem środków psychoaktywnych, zakłóceń w relacjach rodzice-dziecko czy relacjach przemocowych.

Pozornie może się wydać, że „teatralna” metoda oddziaływania wychowawczo-resocjalizującego jest powszechnie dostępna z racji swojej prostoty. I istotnie, dla odpowiedzialnych wychowawców jest to metoda w pełni możliwa do wykorzystania, jednak z całą mocą należy podkreślić znaczenie etapu przygotowania się do zajęć, w tym rozważenie, czy treści, inscenizacyjne formy przekazu i poziom rozwoju/dojrzałości społecznej uczestników pozostają ze sobą w związku. Włączenie arteterapii w program oddziaływań zorientowanych resocjalizacyjnie wymaga dużej odpowiedzialności, ale oczywiście warto konkludująco wskazać na

celowość stałego poszerzania oferty kierowanej do osób z problemami. Techniki teatralne wykorzystane z uwzględnieniem zawartych w niniejszym artykule uwag z pewnością mogą tu znacząco pomóc i zdecydowanie warto je rekomendować.

Bibliografia

- Badanie zapotrzebowania na profilaktykę w szkole*, red. Z. Gaś, Fundacja „Masz Szansę”, Lublin 2004.
- Balme Ch., *Wprowadzenie do nauki o teatrze*, tłum. W. Dudzik, PWN, Warszawa 2002.
- Baron-Cohen S., *Teoria zła*, tłum. A. Nowak, Wydawnictwo „Smak słowa”, Sopot 2014.
- Hausbrandt A., *Elementy wiedzy o teatrze*, WSiP, Warszawa 1999.
- Hołyst B., *Kryminologia*, Wydawnictwa Prawnicze, Warszawa 2005.
- Hołyst B., *Psychologia kryminalistyczna*, Lexis Nexis, Warszawa 2009.
- Iłowski S., *Vademecum teatru amatorskiego*, LSW, Warszawa 1967.
- Pytka L., *Pedagogika resocjalizacyjna*, Wydawnictwo APS im. Grzegorzewskiej, Warszawa 2001.
- Resocjalizacja*, red. B. Urban, J.M. Stanik, Pedagogium WSPR, Warszawa 2007.
- Słownik języka polskiego*, red. S. Szymczak, PWN, t. III, Warszawa 1981.
- Suchodolski B., *Świat człowieka a wychowanie*, KIW, Warszawa 1967.
- Wach T., *Profilaktyka i resocjalizacja nieletnich zagrożonych uzależnieniem od środków psychoaktywnych*, Difin, Warszawa 2014.
- Wach T., *Resocjalizacja nieletnich sprawców gwałtownych czynów zabronionych*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2009.
- Wojnar I., *Estetyka i wychowanie*, PWN, Warszawa 1964.

O dylemacie – prawda czy teatr w opiece paliatywnej?

Przez wiele stuleci ludzie umierali w domach, wśród bliskich, a śmierć była czymś normalnym, nieuniknionym. Rodzina wzywała księdza, by dopełnił wszelkich sakramentów, a po śmierci przez trzy dni modlono się za zmarłego. Było to świadome podejście do procesu umierania, a rytuały z nim związane ułatwiały tę niewątpliwie trudną i bolesną sytuację. Dziś wydaje się, że nie umiemy mówić o śmierci, która jest – obok narodzin – jednym z najważniejszych, a zarazem najbardziej naturalnym wydarzeniem w życiu człowieka. Na skutek szeregu zmian cywilizacyjnych straciliśmy bezpośredni kontakt z przyrodą, a tym samym możliwość obserwowania jej rytmu, często nie obserwujemy także z bliska, jak starzeją się i umierają nasi dziadkowie, pradiadkowie. Tymczasem właśnie poprzez wychowanie w rodzinie, poprzez przeżywanie śmierci bliskich poznajemy tajemnice śmiertelności. Szkoła, media, najbliższe otoczenie stwarzają kolejną możliwość konfrontacji ze świadomością skończoności. Sam temat cierpienia i umierania należy jednak do niszowych, w wielu rodzinach jest to temat tabu. Trudno jest więc choćby oswoić się ze śmiercią, gdyż coraz rzadziej się z nią obcuje, a ona staje się często czymś niezrozumiałym, niecodziennym, niezwykłym.

Opieka paliatywna jest właśnie tym rodzajem aktywności, który ukierunkowany jest głównie na zaspokojenie wszystkich podstawowych potrzeb osoby chorej i umierającej. Opiekujący się osobami w stanie terminalnym, poprzedzającym odejście, twierdzą, że nie powinien to być temat, od którego uciekamy. Najlepiej oswajamy się bowiem z cierpieniem i umieraniem, gdy o nich rozmawiamy, gdy towarzyszymy kończącym ziemską podróż. Pomagamy im w ten sposób odchodzić i sami dzięki temu odnajdujemy prawdziwy, głębszy sens własnego życia.

Celem artykułu jest analiza i interpretacja naukowego dialogu, dotyczącego komunikowania z osobą w stanie terminalnym, w sposób szczególny informowania o zbliżającej się śmierci. Autorka przedstawia argumenty, przemawiające za ujawnieniem choremu prawdy, a także dokonuje próby odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób powinno ono przebiegać. Nawiązuje także do sytuacji, kiedy nie jest korzystne ujawnianie choremu prawdy i – w odniesieniu do tych przypadków – używa pojęcia „teatr” w opiece paliatywnej. Przedstawieniu tej problematyki służyć ma odwołanie się do przykładu hospicjum jako miejsca, którego zasadniczym celem jest towarzyszenie umierającym oraz szeroko rozumiana poprawa jakości ich życia.

1. POJĘCIE OPIEKI PALIATYWNEJ – PODSTAWOWE WYJAŚNIENIA DEFINICYJNE

Przymiotnik „paliatywny” pochodzi od słowa łacińskiego *paliatus* (okryty płaszczem) i oznacza – skrywający, łagodzący przykre oznaki choroby. Można go także łączyć z angielskim *palliate* – złagodzić, usmierzyc, ulżyć¹.

Opieka paliatywna zatem „to aktywna całościowa (holistyczna) opieka nastawiona na zaspokojenie wszystkich podstawowych potrzeb chorego w stanie terminalnym oraz jego rodziny zarówno podczas choroby, jak i w okresie żałoby. Zaspokojenie tych potrzeb polega nie tylko na trosce o usunięcie lub znaczne złagodzenie dolegliwości somatycznych, ale również na pomocy w rozwiązywaniu problemów psychicznych, socjalnych i duchowych tych osób”². Opieką paliatywną do niedawna obejmowano głównie pacjentów z chorobą nowotworową i AIDS. Podejmowane są jednak nieustannie starania, aby objąć nią wszystkich chorych w terminalnym okresie choroby.

Należy więc podjąć próbę zdefiniowania i rozróżnienia w tym kontekście trzech zasadniczych okresów: przedterminalnego (preterminalnego), terminalnego oraz okresu umierania (agonalnego)³.

Okres preterminalny to ta faza choroby, w której zaprzestano już leczenia przedłużającego życie, a w której chory znajduje się w dość dobrym ogólnym

¹ Zob. K. de Walden-Gałuszko, *Filozofia postępowania w opiece paliatywnej*, [w:] *Podstawy opieki paliatywnej*, red. K. de Walden-Gałuszko, Warszawa 2006, s. 12.

² Tamże, s. 11.

³ Zob. tamże, s. 12.

stanie. Jego cechą charakterystyczną jest aktywność, sprawność ruchowa i brak dolegliwości. Okres preterminalny trwa kilka miesięcy lub tygodni, nierzadko jednak może trwać nawet kilka lat i chorzy nie wymagają wówczas opieki paliatywnej.

Okres terminalny natomiast następuje wówczas, gdy wszelkie możliwości dalszego przedłużania życia przewlekłe chorego za pomocą bezpośredniego oddziaływania na przyczynę choroby wyczerpały się, a stan chorego wymaga objęcia go opieką. Rozpoczyna się w momencie, gdy u chorego pojawiają się dolegliwości, które prowadzą do nieodwracalnego pogorszenia jego stanu ogólnego oraz sprawności ruchowej. Zwykle uniemożliwia to opuszczanie domu i trwa około 6-8 tygodni.

Okres agonalny zaś poprzedza bezpośrednio śmierć chorego. Trwa zwykle 2-3 doby i przejawia się narastającą stopniowo niewydolnością ważnych dla życia narządów, zaburzeniami metabolicznymi z towarzyszącymi im często zaburzeniami świadomości.

1.1. Opieka paliatywna w ujęciu historycznym

Przedstawiając rozwój opieki paliatywnej, rozpocząć należy od krótkiego wstępu poświęconego działalności hospicyjnej.

Termin „hospicyjny” wywodzi się od nazwy ruchu hospicyjnego, korzeniami sięgającego tradycji pogańskich. Łacińskie *hospitium* znane było autorom, takim jak Cyceon, Wergiliusz czy Seneka. Słowo to wywodzi się od *hospes* i oznacza osobę połączoną z inną związkiem, wynikającym z udzielania gościnności, oznacza druha, starego przyjaciela. Na jego podstawie utworzono pojęcie *hospitium*, wysuwając także na pierwszy plan ideę gościnności, rozumianej jako relacja między gospodarzem a osobą przybywającą do jego domu⁴.

Działalność hospicyjna w czasach nowożytnych została zainicjowana przez Jeanne Garnier, młodą wdowę, która straciła dwoje dzieci. W 1842 roku otworzyła w Lyonie pierwsze ze swych schronisk dla osób umierających, które nazwano Kalwaria (Calvaire).

W 1879 roku powstało także Hospicjum Naszej Pani dla Umierających (Our Lady's Hospice for Dying) w Dublinie, prowadzone przez irlandzkie zgromadzenie katolickie siostr miłosierdzia. Tą misją objęto również Anglię. Wraz z powołaniem domu zakonnego w londyńskiej dzielnicy Hackney, będącej zbiorowiskiem robotniczych slumsów, siostry zaczęły odwiedzać chorych. W takich warunkach

⁴ Zob. K. de Walden-Gałuszko, *Opieka hospicyjna – wczoraj i dziś*, [w:] *Hospicja nadziei*, red. W. Falkowski, E. Lewandowska-Tarasiuk, J.W. Sienkiewicz, Warszawa 2004, s. 35.

pielęgnacja była jednak niezwykle utrudniona i dzięki ofiarności wiernych zakupiły budynek sąsiadujący z ich domem i tam powstało Hospicjum św. Józefa (St. Joseph's Hospice). Pierwszego umierającego przyjęto 14 stycznia 1905 roku. Przyjmuje się, że zakłady te dały początek opiece hospicyjnej w jej współczesnym rozumieniu. Zaangażowanie natomiast w pomoc umierającym i poszukiwanie sposobów wsparcia uświadomiły trzy zasadnicze prawidłowości⁵:

- 1) bezradność medycyny leczącej nie musi być łączona z bezradnością w ogóle, a nieskuteczność terapii mogą zastąpić odpowiednio dobrane do sytuacji pacjenta zabiegi pielęgnacyjne, opiekuńcze, dodające otuchy;
- 2) ból może być potraktowany nie jako objaw odpornej na terapię choroby, ale jako choroba sama w sobie czy stan, wobec którego medycyna i farmakologia nie są zupełnie bezradne;
- 3) zaradzenie problemom, które wyzwała nieuleczalna choroba, przekracza możliwości chorego i jego rodziny – wymaga wysiłku społecznego, specjalnych umiejętności.

Wymienione działania były pierwszymi krokami na drodze do poszukiwania modelu opieki hospicyjnej.

Pełną rozwiniętą koncepcję pracy z osobami nieuleczalnie chorymi, która uwzględniałaby aktualne potrzeby, warunki i możliwości, opracowała Cicley Saunders. Podczas swojej długoletniej pracy pielęgniarzkiej, a następnie lekarskiej, przekonała się o niezbędności tego typu placówki. W 1967 roku w Londynie założyła specjalistyczny ośrodek opieki nad umierającymi na nowotwory – Hospicjum św. Krzysztofa (St. Christopher's Hospice). Saunders inicjatywę tę wiąże z doświadczeniem spotkania z osobą polskiego lotnika Dawida Taśmy, który umierał w wielkim bólu, w wieloosobowej sali szpitalnej, bez najbliższych, z dala od ojczyzny. To właśnie pod wpływem tegoż spotkania, prowadzonych rozmów, zrodziła się idea zbudowania specjalnego szpitala dla chorych w okresie terminalnym. Jego nadrzędnym celem było zapewnienie dobrych warunków opieki oraz obecności kogoś życzliwego w ostatnich chwilach życia⁶.

Kliniczna obserwacja psychosomatycznego stanu pacjentów w ostatnim stadium nieuleczalnej choroby uświadomiła również potrzebę intensyfikowania zabiegów neutralizujących ból. Poszukiwania te w efekcie doprowadziły do połączenia, integracji zabiegów medycznych i opiekuńczych w całość oddziaływań wspomagających. Ta innowacja, prócz usprawnienia interwencji lekarskiej, stała się wyzwaniem dla klasycznie pojmowanej medycyny. Rozciągała mianowicie jej kompetencje również na cierpienie, którego nie da się usunąć przez wyleczenie

⁵ Zob. M. Górecki, *Hospicjum w służbie umierających*, Warszawa 2000, s. 56-57.

⁶ Zob. tamże, s. 58.

przyczyny. Pionierem w tym zakresie okazał się Balfour Mount, który po odbyciu stażu w Hospicjum Św. Krzysztofa w 1975 roku w montreal skim Szpitalu Królowej Wiktorii otworzył Oddział Opieki Paliatywnej. Wtedy także, prawdopodobnie po raz pierwszy, dla określenia tak zakrojonych działań użyto terminu „opieka paliatywna” (z łac. *pallium* – płaszcz). Znaczy on tyle co starania, których zasadniczym celem (w nawiązaniu do źródłosłowa) jest osłanianie – jak płaszczem – osoby chorej przed możliwymi do uniknięcia konsekwencjami zmian fizjologicznych właściwych nieuleczalnej chorobie⁷.

Na podstawie powyższych wyjaśnień autorka przyjmuje, że każde z hospicjów realizuje – być może w większej lub mniejszej postaci – zakres działań z obszaru opieki paliatywnej i obydwa te pojęcia, pamiętając jednocześnie o ich specyficznych implikacjach, używa zamiennie.

Opieka paliatywna/hospicyjna jest zatem wszechstronną, całościową opieką nad pacjentami chorującymi na nieuleczalne choroby, niepoddające się leczeniu przyczynowemu, sprawowaną zazwyczaj u kresu życia lub w fazie znacznego zaawansowania choroby. Jej celem jest zapobieganie i uśmierzanie bólu i innych objawów somatycznych, łagodzenie cierpień psychicznych, duchowych i socjalnych. Opieka hospicyjna obejmuje też wspomaganie rodziny chorych w czasie trwania choroby, jak i po śmierci chorego – w okresie osierocenia⁸, żałoby.

Organizacja hospicjów zależy od kultury i warunków właściwych danemu społeczeństwu, formacji ludzi, którzy je tworzą, samego pojmowania śmierci. Nie uwzględniając spontanicznych form opieki nad chorymi terminalnie, zinstytucjonalizowane formy da się sprowadzić do trzech głównych typów hospicjów⁹.

Nie ma wątpliwości, że miejscem opieki hospicyjnej winien być nade wszystko dom rodzinny – miejsce dające poczucie bezpieczeństwa, własnego świata, bliskich osób, osobistych przedmiotów, niezatartych w pamięci zdarzeń z przeszłości, które pomagają w odnajdywaniu sensu życia. Najlepszą postacią są w związku z tym zespoły domowej opieki hospicyjnej, złożone z lekarzy, pielęgniarek, wolontariuszy i duchownych opiekujących się chorymi, którzy w swoich domach pielęgnowani są przez bliskich, rodzinę. Szacuje się, że przy optymalnie zorganizowanej domowej opiece oraz zaangażowaniu społeczności lokalnej można objąć nią około 90% potrzebujących¹⁰.

Drugim typem opieki hospicyjnej są hospicja stacjonarne, przeznaczone dla osób zupełnie samotnych, bezdomnych bądź też wymagających specjalistycznej

⁷ Zob. tamże, s. 59-60.

⁸ Zob. *Wybrane aspekty opieki długoterminowej*, red. B. Zboina, B. Ślusarska, Ostrowiec Świętokrzyski 2009, s. 22.

⁹ Zob. M. Górecki, *Hospicjum*, s. 72-74.

¹⁰ Zob. tamże, s. 73.

opieki ze względu na przebieg choroby. Dodatkowym wskazaniem są trudne warunki domowe, trudności w pełnej i kompetentnej terapii objawów czy potrzeba czasowego odciążenia rodziny. Bliscy praktycznie w każdej chwili mają wstęp do hospicjów i zachęceni są do pomocy przy pielęgnacji i opiece nad umierającymi. Ma to istotne znaczenie dla samopoczucia, uniknięcia samotności i zaspokojenia potrzeby bliskości.

W dużych aglomeracjach miejskich organizowane są także ośrodki opieki dziennej, które uzupełniają działanie dwóch poprzednich typów. Obejmują opieką głównie chorych mieszkających w pobliżu ośrodka i będących jednocześnie w pierwszej fazie choroby terminalnej (czyli niedającej się leczyć przyczynowo, lecz jedynie objawowo, jak: łagodzenie bólu, poprawa jakości życia). Chorzy korzystają z pomocy doświadczonych zespołów, poprawiając kondycję fizyczną i samopoczucie, aktywnie spędzając czas w życzliwym otoczeniu, co pozwala im lepiej zrozumieć siebie i swoją sytuację.

Hospicja są zatem jedną z form funkcjonującego w Polsce systemu kompleksowej opieki długoterminowej, który zakłada etyczne i indywidualne dobieranie środków adekwatnych do rodzaju problemów, tak aby podtrzymać wydolność opiekuńczą rodziny oraz samodzielność osoby przewlekle chorej. Wyróżniamy kilka zasadniczych form opieki długoterminowej: a) opieka stacjonarna – szpitale, zakłady opieki długoterminowej (pielęgnacyjno-opiekuńcze i opiekuńczo-lecznicze) oraz hospicja; b) opieka ambulatoryjna – lekarz rodzinny, poradnie specjalistyczne; c) opieka domowa – pielęgniarka środowiskowa/rodzinna, pielęgniarka opieki długoterminowej (domowa), hospicjum domowe¹¹.

Zagadnieniem, które – w kontekście pracy hospicjum – w sposób szczególny zasługuje na zasygnalizowanie, jest kwestia komunikowania, informowania chorego o nieuleczalnym stanie i zbliżaniu się śmierci.

2. KOMUNIKOWANIE PRAWDY CHOREMU

Analizę problematyki informowania chorego o jego sytuacji należy rozpocząć od przywołania pracy dwóch amerykańskich socjologów. B.C. Glaser i A.L. Strauss, opisując przepływ informacji w ramach interakcji człowieka umierającego z otoczeniem, wyróżnili cztery rodzaje świadomości, odzwierciedlających

¹¹ Zob. *Wybrane aspekty opieki długoterminowej*, s. 8-9.

atmosferę, w jakiej przebywa chory w warunkach szpitalnych¹². To, co je różni, to stopień informowania chorego o jego stanie oraz wynikające z tego konsekwencje w postaci zachowań wobec niego.

Pierwsza to świadomość zastrzeżona, która występuje wówczas, gdy fakt umierania jest ukrywany przed chorym i docierają do niego na ten temat nieprawdziwe informacje. Osoba chora jest nieświadoma tego, co dzieje się w jej organizmie, prawdę zna tylko rodzina i personel opiekujący się umierającym, którzy zresztą starają się, by informacja ta pozostała tajemnicą.

Świadomość przeżywana to drugi typ, występujący wtedy, kiedy choroba się przedłuża, objawy się nasilają, a chory otrzymuje jedynie jakieś wymijające informacje, które nie pasują do optymistycznej wizji, jaką roztaczają przed nim bliscy. Zaczyna więc podejrzewać, że coś jest nie tak, że coś się dzieje i zaczyna poszukiwać konkretnych informacji, przed którymi otoczenie konsekwentnie chce go chronić. Ten typ – zdaniem autorów klasyfikacji – jest naturalnym ryzykiem, związanym z przyjęciem postawy przekazywania ograniczonej i często nieprawdziwej informacji i wymaga zgodnego zespołowego działania.

W sytuacji gdy osoba chora jest w stanie uporać się ze świadomością bliskiej śmierci, nie chce psuć „gry” tym, którzy troszczą się o nią, występuje świadomość wzajemnego udawania. Zarówno chory, jak i jego bliscy, otoczenie znają prawdę, ale zachowują się tak, jakby tego nie wiedzieli, udają, że wszystko jest dobrze. Ponadto obustronnie akceptują przesyłanie fałszywych komunikatów.

Typem czwartym jest świadomość otwarta, oznaczająca pełny przepływ informacji prawdziwych – nikt nie ukrywa prawdy, często się o niej rozmawia. Obie strony chcą jak najlepiej wykorzystać dany im jeszcze czas.

Badania, jakie prowadzone są na oddziałach szpitalnych, pokazują dominację świadomości zastrzeżonej. Okazuje się, że osoba chora otrzymuje najczęściej fałszywych informacji o swoim stanie zdrowia. Często w rodzinach narzucana jest – przez zdrowych małżonków – „świadomość zastrzeżona”, która z woli umierających zamieniana była na „świadomość wzajemnego udawania”. Opinie badanych na temat informowania nieuleczalnie chorych o ich stanie zdrowia zdają się potwierdzać akceptację zastrzeżonej świadomości umierania. W zdecydowanej większości są oni przeciwni ujawnianiu prawdy zarówno gdy chodzi o informowanie chorych w ogóle (73,4%), jak i sytuacji, gdyby ta informacji miała dotyczyć ich samych (63,3%)¹³.

¹² Za: M. Ogryzko-Wiewiórowska, *Komunikowanie o umieraniu i śmierci w warunkach oddziału szpitalnego*, [w:] *Szkice z socjologii medycyny*, red. M. Libiszowska-Żółtkowska, M. Ogryzko-Wiewiórowska, W. Piątkowski, Lublin 1998, s. 153-154.

¹³ Zob. tamże, s. 154-157.

Na podstawie prowadzonych badań zauważyć można jednak wyraźne różnice w podejściu do informowania pacjentów pomiędzy Stanami Zjednoczonymi a Europą. W Stanach Zjednoczonych znacznie bardziej popularny jest model partnerski (zakładający współdecydowanie na równych prawach). Dominuje przekonanie, że pierwszy powinien dowiedzieć się o swoim stanie pacjent i on przede wszystkim ma prawo do decydowania, czy i kto jeszcze ma tę prawdę poznać. W Europie natomiast umierający pacjent jest traktowany paternalistycznie. Lekarz o tej orientacji wierzy na ogół, że zatajanie prawdy czy fałszywe pocieszenie pacjenta jest moralnie usprawiedliwione, skoro dokonywane w imię jego dobra. W konsekwencji informuje on najpierw rodzinę i to rodzina decyduje, ile z tej prawdy ma dotrzeć do pacjenta¹⁴.

Warto więc zastanowić się, czy chory ma prawo znać prawdę o swojej sytuacji zdrowotnej? Rzeczą oczywistą jest, iż człowiekowi – z racji swej osobowej godności – przysługuje szereg niezwykłych praw, w tym także prawo do prawdy. Problem ten wydaje się jednak szczególnie skomplikowany w odniesieniu do osób nieuleczalnie chorych. Zauważyć można, iż zdania w tej kwestii są podzielone i trwa nieustanny dyskurs. Z jednej strony akcentuje się prawo do prawdy, który posiada każdy chory, a z drugiej wysuwa się liczne argumenty, które to prawo mocno ograniczają.

Prawo do poznania prawdy podkreśla *Karta pracowników służby zdrowia*, w której czytamy, że „perspektywa śmierci utrudnia i dramatyzuje przekazanie wiadomości, ale nie zwalnia od prawdomówności. Komunikacja między umierającymi i tymi którzy mu asystują nie może opierać się na udawaniu. [...] Istnieje prawo osoby, by była informowana o swoim stanie życia. To prawo nie zostaje pomniejszone wobec diagnozy i przewidywania choroby, która prowadzi do śmierci, ale znajduje późniejsze motywy”¹⁵.

Dla poparcia powyższego stanowiska warto przywołać najważniejsze argumenty, przemawiające za przekazywaniem choremu prawdy o jego stanie zdrowia.

Przede wszystkim prawo do prawdy – co już zasygnalizowano – wpisane jest w naturę człowieka i wyraża szacunek dla jego podmiotowości. Jest także warunkiem aktywnego uczestnictwa w procesie leczenia i opieki. Chory staje się wówczas prawdziwie podmiotem działań pielęgnacyjnych i medycznych. Potwierdzenie tego stanowiska znajdujemy także w *Karcie pracowników służby zdrowia*: „Z taką informacją jest związana ważna i nieprzekazywalna odpowiedzialność.

¹⁴ Zob. A. Ostrowska, *Śmierć w doświadczeniu jednostki i społeczeństwa*, Warszawa 2005, s. 82-85.

¹⁵ Papiaska Rada ds. Duszpasterstwa Służby Zdrowia, *Karta pracowników służby zdrowia*, Watykan 1995, p. 125, http://www.kdsz.pl/e107_files/doko/KPSZ.html (dostęp: 30.05.2014 r.).

Jest to odpowiedzialność związana z terapiami, jakie należy wykonać za zgodą poinformowanego pacjenta¹⁶.

Warto dodać, iż prawda jest ściśle powiązana z otwartością oraz szczerością. Rodzi zaufanie u chorego, co ujawnia się w postawie jawnego i szczerego komunikowania swoich potrzeb, doświadczeń, trudności, niepokojów. Dzięki temu nawiązuje się także współpraca pomiędzy chorym a opiekunami. Kiedy brakuje prawdy, a pojawia się ograniczona, często niepełna informacja, w relacjach między ludźmi rodzi się nieufność.

Istotnym argumentem, potwierdzającym zasadność przekazywania choremu prawdy, jest możliwość odpowiedniego przygotowania się do śmierci, chociażby poprzez pożegnanie się z najbliższymi. Element ten wydaje się szczególnie ważny – dla wielu szansa na powiedzenie „do widzenia” odgrywa niebagatelną rolę. „Wszyscy przywiązujemy znaczenie do pożegnań, gdy jedziemy w podróż – o ileż ważniejsze jest to teraz¹⁷, w kontekście ostatniego pożegnania.

Ważna jest także możliwość naprawienia ewentualnych błędów, zakończenia rozpoczętych wcześniej spraw czy nawet przystąpienia do sakramentów świętych. „Zbliżanie się śmierci przynosi ze sobą odpowiedzialność wypełnienia odpowiednich obowiązków dotyczących własnych relacji z rodziną, uporządkowanie ewentualnych kwestii zawodowych, wypełnienia zobowiązań wobec innych. Zbliżanie się śmierci wymaga od wierzącego dyspozycji odnośnie określonych aktów podjętych z pełną świadomością, przede wszystkim pojedynującego spotkania z Bogiem w sakramencie Pokuty. Nie można pozostawiać w nieświadomości osoby w decydującej «godzinie» jej życia, odsuwając ją od jej samej oraz jej ostatnich i najważniejszych decyzji¹⁸. Świadomie umierająca matka małych dzieci z pewnością mogłaby umierać spokojniej, jeśli byłoby jej dane zatroszczyć się o ich przyszłość: zdecydować, kto ma się nimi opiekować, gdy jej zabraknie, porozmawiać z bliskimi na temat ich wychowania, przekazać swoje oczekiwania i pragnienia w tym aspekcie.

Można zatem wskazać szereg argumentów, które potwierdzają zaprezentowane stanowisko. Są to nade wszystko prawa pacjenta: prawo o samostanowieniu, wolności osobistej, godności ludzkiej. Uwzględnić także należy kontekst pragmatyczny – czas na uregulowanie spraw dotyczących świata żywych, i psychologiczny – rzetelna informacja o stanie zdrowia może przyczynić się do mobilizacji sił psychicznych chorego, tym bardziej że personel medyczny nie jest w stanie ukryć prawdy, co w efekcie może spowodować utratę zaufania ze strony chorego.

¹⁶ Tamże.

¹⁷ C. Saunders, *Chwila prawdy: opieka nad człowiekiem umierającym*, [w:] *Śmierć i umieranie. Postępowanie z człowiekiem umierającym*, red. L. Pearson, Warszawa 1973, s. 51.

¹⁸ Papińska Rada ds. Duszpasterstwa Służby Zdrowia, *Karta pracowników służby zdrowia*, p. 125.

Ponadto nie można pominąć kontekstu religijnego i eschatologicznego – pojednania z Bogiem oraz przyjęcia sakramentów świętych.

Zwolennicy informowania pacjenta o jego stanie podkreślają też wagę autorytetu medycyny i lekarza, twierdząc, iż oszukiwanie nie prowadzi do porozumienia, lecz buduje barierę. W związku z powyższym ważny wydaje się także kontekst społeczno-interakcyjny, zgodnie z którym lekarz musi równocześnie uwzględniać reakcję rodziny na informację o bliskiej śmierci jej członka, jak i nie dopuszczać do sytuacji, w której chory dowie się o niej jako ostatni.

Istnieją jednak sytuacje, kiedy istnieje obowiązek nieujawniania prawdy, o czym czytamy w *Katechizmie Kościoła Katolickiego*. „Prawo do ujawniania prawdy nie jest bezwarunkowe. Każdy powinien dostosowywać swoje życie do ewangelicznej zasady miłości braterskiej. W konkretnych sytuacjach wymaga ona rozstrzygnięcia, czy należy ujawniać prawdę temu, kto jej żąda, czy nie”¹⁹. Należy zatem stwierdzić, że „dobro i bezpieczeństwo drugiego człowieka, poszanowanie życia prywatnego, dobro wspólne są wystarczającymi powodami do przemilczenia tego, co nie powinno być znane, lub do dyskrecji”²⁰.

Podobną zasadę formułuje *Kodeks etyki lekarskiej*, podkreślając przede wszystkim sposób przekazywania informacji, możliwość jej nieprzekazania ze względu na dobro pacjenta oraz konieczność jej przekazania, gdy pacjent tego żąda (art. 17): „w razie niepomyślnej dla chorego prognozy, lekarz powinien poinformować o niej chorego z taktem i ostrożnością. Wiadomość o rozpoznaniu i złym rokowaniu nie może zostać choremu przekazana tylko w przypadku, jeśli lekarz jest głęboko przekonany, że jej ujawnienie spowoduje bardzo poważne cierpienie chorego lub inne niekorzystne dla zdrowia następstwa; jednak na wyraźne żądanie pacjenta lekarz powinien udzielić pełnej informacji”²¹.

Wydaje się zatem szczególnie istotne skupienie, wsłuchanie się w to, o co chory naprawdę pyta, co mówi, a czego nie; wycucie – czy oczekuje poznania prawdy, czy nie chciałby jej poznać. M. Górecki formułuje trzy zasadnicze grupy czynników, od których uzależnione jest informowanie chorego o jego stanie zdrowia. Przede wszystkim: 1) czy chory chce prawdę poznać, czy chce „grać”; 2) czy ta informacja nie doprowadzi do załamania, depresji czy innych konsekwencji psychicznych; 3) ważna jest także kwestia odpowiedzialności za los chorego, obciążenie siebie konsekwencjami takiej „gry”²².

Skala możliwości informowania chorego o zbliżającej się śmierci rozciąga się od pełnej prawdomówności, poprzez selektywną dopuszczalność informacji, aż

¹⁹ *Katechizm Kościoła Katolickiego*, Poznań 1994, p. 2488.

²⁰ Tamże, p. 2489.

²¹ *Kodeks etyki lekarskiej*, Warszawa 1994, art. 17.

²² Zob. M. Górecki, *Hospicjum*, s. 194-195.

po całkowite zaniechanie mówienia. Są bowiem osoby, które otwarcie mówią, że nie chcą być okłamywane, ponieważ rodzi to u nich stan skrajnego niepokoju, wynikający z dostrzeżenia niezgodności między tym, co mówią im osoby z najbliższego otoczenia, a tym, jak się czują. Są i tacy chorzy, którzy nie pytają wprost o diagnozę, rozpoznanie, przyczyny bólu, ale pytają o to, jak ulżyć w cierpieniu, pomóc – wymagają uspokojenia metodami praktycznymi: lekiem czy określonym zabiegiem. Są wreszcie chorzy, którzy wyraźnie sobie nie życzą, żeby mówić im prawdę, nigdy nie zadają też pytań, nie są dociekliwi. Warto podkreślić, że mówienie prawdy nie jest możliwe w każdej rodzinie. Pomiędzy chorym a jego bliskimi wznosi się bowiem mur, często za sprawą wystraszonej rodziny, która cały wysiłek wkłada w staranie o to, by nie dać po sobie nic poznać. Okazuje się jednak, że często osoby te mają później wyrzuty sumienia, że nie zdobyły się na odwagę i nawiązanie szczerego kontaktu z umierającym²³.

Wejście na właściwą drogę postępowania w tej dziedzinie wymaga stworzenia takich relacji między osobą chorą a otoczeniem, które pozwolą na właściwe komunikowanie prawdy, mające u swych podstaw nade wszystko dobro cierpiącego.

Uwzględniając wagę przytoczonych argumentów, rodzi się pytanie, które właściwie nie dotyczy dylematu: czy mówić umierającemu prawdę, czy nie, ale w jaki sposób to uczynić?

W komunikowaniu prawdy o stanie zdrowia istotną rolę odrywa sfera języka. Ważne jest, by unikać używania skomplikowanych, fachowych terminów medycznych (co podkreśla dystans między chorym a np. lekarzem, opiekunem), a raczej dostosować informację i sposób komunikacji do poziomu i zdolności rozumienia chorego. Taki patriarchalny²⁴ kontakt z chorym sygnalizuje „odgórne” leczenie, które opiera się na założeniu, że opiekun, lekarz wie lepiej od chorego, jakie są jego potrzeby. Układ ten jest dobry dla pewnej grupy chorych, zwłaszcza starszych, którzy szukają przede wszystkim oparcia i autorytetu. Częściej jednak pacjenci, zwłaszcza młodzi, oczekują układu partnerskiego, w którym obie strony są równie ważne, a komunikacja jest procesem dwukierunkowym. Pamiętać należy również o komunikacji niewerbalnej. W gestach, wyrazie twarzy kryją się ogromne możliwości tworzenia właściwej atmosfery emocjonalnej, łagodzącej lęk w obliczu usłyszenia niepomysłnych informacji²⁵.

Nigdy nie można podawać prawdy „na siłę”, ale śledzić uważnie reakcję pacjenta i jednorazowo mówić mu tylko tyle, ile będzie w stanie znieść. Prawdopodobnie

²³ Zob. tamże, s. 196-200.

²⁴ Zob. K. de Walden-Gałuszko, *Psychospołeczne aspekty opieki paliatywnej*, [w:] *Podstawy opieki paliatywnej*, red. K. de Walden-Gałuszko, Warszawa 2006, s. 171.

²⁵ Zob. A. Bartoszek, *Człowiek w obliczu cierpienia i umierania. Moralne aspekty opieki paliatywnej*, Katowice 2000, s. 228.

przekazywane informacje powinny być zatem: zrozumiałe, jednoznaczne, oparte na dotychczasowych wiadomościach chorego i podawane stopniowo. W związku z powyższym sformułować można dwie istotne zasady²⁶, które należy uwzględnić w kontakcie z chorym. Po pierwsze, prawda jest jak lekarstwo, które należy dawkować w zależności od potrzeb i wrażliwości chorego. Po drugie, przekazywanie złych informacji jest procesem, który powinien przebiegać etapowo i mieć swoją dynamikę. Rozmowę natomiast zawsze należy zakończyć akcentem racjonalnej nadziei, np. zapewnieniem o dalszym ścisłym kontakcie i opiece.

Podkreślić należy także istotną rolę otaczania pacjenta ciepłem i troskliwością, nie pozostawiania go samemu sobie, a przede wszystkim poświęcanie czasu na słuchanie chorego. Lepiej jest, co podkreślają specjaliści²⁷, aby zdrowy opiekun na początku więcej słuchał, a mniej mówił. Należy unikać również sformułowania „rozumiem”, gdyż zazwyczaj nie jest to prawda. Lepiej powiedzieć: „staram się to zrozumieć, ale wiem, że nie jest to do końca możliwe”. Dzięki temu opiekun okazuje szacunek dla indywidualności i odrębności chorego. Może się też zdarzyć, że podczas rozmowy zapadnie milczenie i ono także jest formą porozumiewania się. Jest często niezbędne do tego, by zebrać myśli, zastanowić się, odpocząć.

Stosując się do tych oczywistych – choć sprawiających wiele trudności we wcielaniu w codzienność – zaleceń, usuwamy problem „mówić czy nie”. Dzieje się tak, ponieważ pacjenci, którzy czują życzliwą ludzką obecność, prawdziwe towarzyszenie, bardzo często sami zaczynają się otwierać i mówić o tym, co ich najbardziej niepokoi, czyli o zbliżającej się śmierci. Każdy pacjent ma także prawo do własnego wyboru osoby, z którą czuje się najlepiej, przed którą chce się otworzyć.

Analizując zagadnienie prawidłowej komunikacji, nie sposób nie wspomnieć o barierach komunikacyjnych²⁸, które ją utrudniają. Najczęściej spotykaną przeszkodą jest tak zwana zmowa milczenia, kiedy rodzina zataja przed chorym prawdę o jego stanie zdrowia. To sytuacja, kiedy rodzina wie o chorobie, a chory nie. Zdarza się także i na odwrót. To również sytuacja, kiedy obydwie strony znają prawdę i udają przed sobą, że nic się nie dzieje. To skazuje na samotność dźwignia ciężaru przewlekłej choroby – samotność utrudniająca bliskość. Kontakt staje się sztuczny, niszczący więzi rodzinne.

Drugą równie istotną barierą komunikacyjną jest przemilczanie osobistych problemów, tłumienie uczuć czy ukazywanie postawy nieprawdziwej. Prędzej

²⁶ Zob. K. de Walden-Gałuszko, *Psycho społeczne aspekty opieki paliatywnej*, s. 175-177.

²⁷ Zob. M. Rogiewicz, A. Paczkowska, *Trudne sytuacje psychologiczne*, [w:] *Przewlekłe choroby w domu. Poradnik dla rodzin i opiekunów*, red. P. Krakowiak, D. Krzyżanowski, A. Modlińska, Gdańsk 2010, s. 284.

²⁸ Zob. tamże, s. 284-285.

czy później doprowadza to do konfliktów, wybuchów emocji, niejednokrotnie nieproporcjonalnie dużych w stosunku do przyczyny kłótni. U podstaw takich zachowań często stoi poczucie winy (samooskarżanie się o wcześniejsze niewłaściwe zachowanie czy zaniedbywanie, które mogło przyczynić się do zachorowania) i lęk o tę drugą stronę, która może sobie nie poradzić z prawdą. Pojawienie się tych barier może znacząco oddalić bliskie sobie osoby, opiekunów od chorego.

3. O PRZEDSTAWIENIU TEATRALNYM W OPIECE PALIATYWNEJ...

Jak już wstępnie zasygnalizowano, w niektórych rodzinach udzielanie pełnej informacji o stanie chorego nie jest wskazane ze względu na blokadę, mur tworzący się między chorym a bliskimi, którzy zaczynają odgrywać pewne role. Jest to niewątpliwie jedynie rodzaj ucieczki przed problemem.

Warto zaznaczyć w związku z tym, że ogromną rolę odgrywają w tym procesie lekarze, pielęgniarki, opiekunowie oraz ich podejście do tematyki cierpienia i śmierci. Zdarza się bowiem, że pacjenci wiedzą o swej zbliżającej się śmierci, lecz ze względu na lekarzy, którzy sami negują śmierć i nie potrafią o niej rozmawiać, udają nieświadomych i niezainteresowanych tą sprawą, a nawet niezwykle optymistycznych i często włączają się w tę „grę”. Do wzajemnego oszukiwania przyłącza się następnie cała rodzina i znajomi. Nikt nie porusza tego bolesnego tematu, a pacjent pozostaje z nim całkowicie sam, oddzielony coraz potężniejszą ścianą kłamstwa, niedopowiedzeń i tajemnic.

Możemy wówczas mówić o występowaniu swoistego rodzaju przedstawienia teatralnego w hospicjum, kiedy to poszczególne osoby odgrywają przed sobą określone role. Każde przedstawienie jest jednak jedyne, niepowtarzalne i kończy się wraz ze śmiercią osoby, której wyznaczono główną rolę w tych „występach”. Można powiedzieć, że jest to występ jednego aktora i niewielkiej liczby osób, które stanowią – jak przedstawia to w swej interesującej koncepcji T. Paklepa – „widownię”. Niejednokrotnie zdarza się, że widz jest jeden – wolontariusz hospicyjny czuwający przy umierającym. Zaznaczyć jednak trzeba, że nie jest to zwykły spektakl, ale wydarzenie nieprzeciętne, ulotne i niepowtarzalne. Jego wyjątkowość ukazuje również brak ścisłej granicy między widzem a występującym aktorem, widz jest często aktywnym uczestnikiem wydarzeń i następuje obopólna wymiana

kwestii i doświadczeń. Umierający natomiast ma ostatnią rolę, jaką każdy z nas ma do „odegrania” na tym świecie²⁹.

Spoglądając na hospicjum jak na teatr, stwierdzić można, iż jego zasadniczym celem jest przygotowanie sceny dla osób, które odgrywają w tym przedstawieniu główne role. Na widowni powinna natomiast zasiadać serdeczna, taktowna i wrażliwa publiczność, będąca świadkiem cierpienia i śmierci. Idąc dalej tym tokiem, naczelnym zadaniem członków hospicjum byłoby nadanie śmierci odpowiedniej oprawy i takie wyreżyserowanie tegoż przedstawienia, ażeby można było stwierdzić, że było ono godne człowieka. To również troska o to, by występ przebiegał płynnie, by uniknąć niepotrzebnego zamieszania. Często zdarza się bowiem, że osoby, które nazywamy tu „widzami”, nie wiedzą, jak się zachować, co powiedzieć, co robić. Okazuje się, że nie są przygotowani do odegrania swojej roli³⁰, nie są jej do końca świadomi.

We współczesnej cywilizacji Zachodu trudno jest bowiem choćby zaznajomić, zapoznać się z tym wszystkim, co wiąże się ze śmiercią, gdyż coraz rzadziej się z nią obcuje. Jeśli problem ten nieoczekiwanie pojawi się w rodzinie, w bliskim otoczeniu, dominuje chaos, brak odpowiednich doświadczeń, wiedzy, kompetencji. To sprawia, że działania wychowawcze mają charakter intuicyjny. Ponadto zjawisko to potęguje izolowanie dzieci i młodzieży od chorujących i starzejących się ludzi, tworząc w ten sposób „nieznane” obszary. Pokonywać lęk można natomiast dopiero wtedy, kiedy jego przedmiot jest „znany”³¹, oswojony. Okazuje się, że dzieci mają często racjonalny stosunek do śmierci. Jeśli więc od małego będą o niej wiedziały, rozmawiały – oczywiście w sposób odpowiedni do ich wieku – to takie podejście zaprocentuje właściwym stosunkiem do śmierci w późniejszych latach. Kiedyś dzieci uczestniczyły w umieraniu i był to dla nich naturalny, zrozumiały proces. Dziś stale próbujemy je chronić przed sytuacjami stresowymi, kurczowo trzymamy się życia, wierząc, że można – na skutek postępu medycyny – w jakiś sposób śmierć odsunąć. Tu pojawia się pewien paradoks – im bardziej staramy się ją oszukać, tym bardziej staje się czymś strasznym i dramatycznym. I to – mogłoby się wydawać – jest ta cena, którą płacimy za zapominanie, uciekanie od śmierci i tego wszystkiego, co jest z nią związane.

Wiele uwagi poświęca się obecnie edukacji na temat szkodliwości palenia tytoniu, zażywania narkotyków, alkoholu i innych środków uzależniających i tego

²⁹ Zob. T. Paklepa, *Hospicjum jako teatr*, [w:] *Szkice z socjologii medycyny*, red. M. Libiszowska-Zółtkowska, M. Ogryzko-Wiewiórowska, W. Piątkowski, Lublin 1998, s. 182.

³⁰ Zob. tamże, s. 182-183.

³¹ Zob. A. Fabiś, *Śmierć w całonocnym procesie uczenia się*, <http://arturfabis.files.wordpress.com/2012/11/c59bmierc487-w-cac582oc5bcyciowym-procesie-uczenia-sic499.pdf> (dostęp: 23.05.2014 r.).

typu programy edukacyjne dla wszystkich wydają się zrozumiałe i potrzebne. Niewielu natomiast myśli o tym, że należałoby przygotować ludzi także do cierpienia, umierania i śmierci, do odegrania roli, przed którą nikt z nas nie ucieknie.

By uniknąć elementu zaskoczenia, braku przygotowania, należy niewątpliwie podejmować rozmowę – także z ludźmi młodymi – o umieraniu jako momencie nieuchronnym, który czeka każdego człowieka. W tej tak delikatnej i pełnej dramatyzmu materii to jednak może nie wystarczyć. Konieczne jest podjęcie trudu wychowania do umierania, w tym zaś pomoc może namacalne doświadczenie, spotkanie z osobą umierającą i cierpiącą oraz towarzyszenie jej.

Takie zachowanie byłoby także najlepszym przejawem troski o przygotowanie „widza doskonałego”, który wie, jak się zachować, w jaki sposób rozmawiać z chorym i komunikować mu prawdę i który może doprowadzić do tego, że aktor zdecyduje się mówić o tym, o czym dotychczas tylko myślał. W dalszej perspektywie natomiast – idealnego aktora, pewnego i świadomego swej roli.

*

Zaprezentowane powyżej analizy stały się podstawą do wysunięcia kilku zasadniczych stwierdzeń. Przede wszystkim – w odniesieniu do komunikacji – nigdy nie należy kategorycznie, arbitralnie powiedzieć choremu, że umiera. Mogłoby to być dla niego bolesnym ciosem. Należy dobrze poznać chorego, jego aspiracje, charakter, otoczenie, by upewnić się, czy mniej bolesne byłoby dla nich życie w niepewności, czy życie z prawdą.

Z pewnością także komunikowanie prawdy nie powinno być zdarzeniem jednorazowym, lecz stanowiącym swoisty proces. Prawda winna być ujawniania stopniowo bądź przekazana w sposób bardzo taktowny i ostrożny, przy uwzględnieniu że każda osoba chora stanowi niepowtarzalną indywidualność³². Nie ma również uniwersalnych, szablonowych rozwiązań, reguł, które wytyczałyby sposób postępowania i ujawniania choremu informacji o nieuleczalnej chorobie, śmierci. Potwierdzenie znajdujemy w słowach samej C. Saunders: „zasada polega tu na tym, że nie ma żadnych zasad z wyjątkiem tej, że musisz słuchać. Musisz być gotowy do słuchania: musisz być gotowy do milczenia; i musisz być zaangażowany”³³.

Słuchając tego, co mówią osoby cierpiące i umierające – zarówno językiem słów, ciała i gestów, jak i symboli³⁴ – można zorientować się, jaki jest ich stosunek

³² Zob. M. Górecki, *Hospicjum*, s. 202-203.

³³ C. Saunders, *Chwila prawdy*, s. 58.

³⁴ W pierwszym języku (słów) treść przekazywana jest bezpośrednio. W drugim – umierający objawiają swoje niepokoje poprzez zachowanie, np. domagając się nieustannie różnych

do życia, cierpienia, choroby, czego się najbardziej obawiają i co tak naprawdę chcieliby wiedzieć i ile prawdy będą w stanie przyjąć. Najlepiej – także i w tym kontekście – przyjąć zasadę *primum non nocere*.

Idealnym, choć trudnym do osiągnięcia modelem byłoby zatem sugerowanie prawdy bez niweczenia nadziei, która dla wielu stanowi źródło do życia w ciężkiej chorobie. Wydaje się, że opieka hospicyjna opiera się wręcz na nadziei. Określamy ją jako stan oczekiwania od przyszłości czegoś dobrego. Nadzieja leży u podstaw optymistycznego stosunku do życia, mobilizacji do działania, a jeśli jest sprzęgnięta z wolą życia, stanowi niezwykle ważny element przystosowania do sytuacji choroby. Nie należy zapominać, że jest bardzo skutecznym „narzędziem” walki z cierpieniem. Człowiek chory cierpi nie tylko z powodu dolegliwości ciała. Istotnym czynnikiem pogłębiającym cierpienie jest samotność. Czasem jest to samotność zewnętrzna (izolacja od bodźców), bardzo często wewnętrzna: psychiczna (poczucie oddalenia od bliskich), metafizyczna (wobec przemijania czasu), moralna (pustka wywołana brakiem związku z wartościami); ontologiczna (wobec perspektywy śmierci). Często nadzieja staje się alternatywą dla trudnej samotności, jest tą siłą, która może skutecznie pomóc choremu zmierzyć się z cierpieniem. U chorych wierzących nadzieja ułatwia przygotowanie się do przejścia na „drugą stronę” i do spotkania z Bogiem³⁵. Przekazując natomiast pełną prawdę o niepomyślnym rokowaniu, można niejednokrotnie tę nadzieję zabrać, a tym samym odebrać pragnienie życia, a nawet przyspieszyć śmierć.

Niezwykle ważne wydaje się zatem odpowiednie przygotowanie do towarzyszenia, asystowania, przebywania z osobą cierpiącą i umierającą. Postawa ta winna być nade wszystko wyrazem pełnego szacunku wobec godności umierającego i traktowania go jako podmiotu myślącego, zdolnego do decydowania o sobie. „Nie można zapobiec rozstaniu i jego surowości, ale można je złagodzić”³⁶, można przygotować się do odegrania tej jednej z najważniejszych życiowych ról.

drobnych usług i pomocy, zamiast po prostu poprosić, by ktoś z nim posiedział, porozmawiał, pobył. Język trzeci – symboliczny werbalny – jest używany przez osoby najbardziej potrzebujące pomocy. Treść jest tu przekazywana werbalnie, ale nie bezpośrednio, lecz jej prawdziwe znaczenie jest ukryte pod pewnym symbolem. Zob. A. Ostrowska, *Śmierć*, s. 86.

³⁵ Zob. K. de Walden-Gałuszko, *Opieka hospicyjno-paliatywna – historia, wyjaśnienie pojęć, filozofia postępowania*, http://hospicja.pl/opieka_psych/article/274/94.html (06.06.2014 r.).

³⁶ C. Saunders, *Chwila prawdy*, s. 51.

Bibliografia

- Bartoszek A., *Człowiek w obliczu cierpienia i umierania. Moralne aspekty opieki paliatywnej*, Księgarnia św. Jacka, Katowice 2000.
- Fabiś A., *Śmierć w całonocnym procesie uczenia się*, <http://arturfabis.files.wordpress.com/2012/11/c59bmierc487-w-cac582oc5bcyciowym-procesie-uczenia-sic499.pdf> (dostęp: 23.05.2014 r.).
- Goffman E., *Człowiek w teatrze życia codziennego*, Wydawnictwo KR, Warszawa 2000.
- Górecki M., *Hospicjum w służbie umierających*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2000.
- Katechizm Kościoła Katolickiego*, Pallottinum, Poznań 1994.
- Kodeks etyki lekarskiej*, Warszawa 1994.
- Ogryzko-Wiewiórska M., *Komunikowanie o umieraniu i śmierci w warunkach oddziały szpitalnego*, [w:] *Szkice z socjologii medycyny*, red. M. Libiszowska-Żółtkowska, M. Ogryzko-Wiewiórska, W. Piątkowski, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1998, s. 151-162.
- Ostrowska A., *Śmierć w doświadczeniu jednostki i społeczeństwa*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2005.
- Paklepa T., *Hospicjum jako teatr*, [w:] *Szkice z socjologii medycyny*, red. M. Libiszowska-Żółtkowska, M. Ogryzko-Wiewiórska, W. Piątkowski, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1998, s. 181-198.
- Papieska Rada ds. Duszpasterstwa Służby Zdrowia, *Karta pracowników służby zdrowia*, Watykan 1995, http://www.kdsz.pl/e107_files/doko/KPSZ.html (dostęp: 30.05.2014 r.).
- Rogiewicz M., Paczkowska A., *Trudne sytuacje psychologiczne*, [w:] *Przewlekłe chory w domu. Poradnik dla rodzin i opiekunów*, red. P. Krakowiak, D. Krzyżanowski, A. Modlińska, Fundacja Hospicyjna, Gdańsk 2010, s. 273-287.
- Saunders C., *Chwila prawdy: opieka nad człowiekiem umierającym*, [w:] *Śmierć i umieranie. Postępowanie z człowiekiem umierającym*, red. L. Pearson, PZWL, Warszawa 1973, s. 46-74.
- Walden-Gałuszko K. de, *Filozofia postępowania w opiece paliatywnej*, [w:] *Podstawy opieki paliatywnej*, red. K. de Walden-Gałuszko, PZWL, Warszawa 2006, s. 11-19.
- Walden-Gałuszko K. de, *Opieka hospicyjno-paliatywna – historia, wyjaśnienie pojęć, filozofia postępowania*, http://hospicja.pl/opieka_psych/article/274/94.html (dostęp: 06.06.2014 r.).
- Walden-Gałuszko K. de, *Opieka hospicyjna – wczoraj i dziś*, [w:] *Hospicja nadziei*, red. W. Falkowski, E. Lewandowska-Tarasiuk, J.W. Sienkiewicz, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 2004, s. 35-50.
- Walden-Gałuszko K. de, *Psychospołeczne aspekty opieki paliatywnej*, [w:] *Podstawy opieki paliatywnej*, red. K. de Walden-Gałuszko, PZWL, Warszawa 2006, s. 164-194.
- Wybrane aspekty opieki długoterminowej*, red. B. Zboina, B. Ślusarska, Stowarzyszenie „Nauka Edukacja Rozwój”, Ostrowiec Świętokrzyski 2009.

Noty o Autorach

Barbara Borowska, doktor nauk humanistycznych w zakresie kulturoznawstwa, adiunkt w Katedrze Edukacji Literackiej i Teatralnej Instytutu Pedagogiki Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II. Absolwentka Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego. Studia doktoranckie ukończyła w Instytucie Kultury Polskiej Uniwersytetu Warszawskiego oraz na Université Paris Sorbonne Paris IV UFR d'Etudes Slaves. W latach 1999-2004 pełniła funkcję wizytatora i doradcy metodycznego języka polskiego. Nauczyciel dyplomowany. Ekspert MEN ds. awansu zawodowego nauczycieli. Autorka monografii: *Uczestnictwo licealistów polskich i francuskich w kulturze. Studium empiryczne* (Wydawnictwo KUL, Lublin 2013). Zainteresowania naukowe skupia wokół pedagogiki kultury, komunikacji społecznej i międzykulturowej. Podejmuje badania nad socjologią literatury i kultury oraz edukacją literacko-językową. Interesują ją poszukiwania komparatystyczne i biograficzne. Jest autorką wielu opracowań z kręgu swoich zainteresowań.

Krystyna Chałas, prof. zw. dr hab. Kierownik Katedry Dydaktyki i Edukacji Szkolnej w Instytucie Pedagogiki Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II. Interesuje się pedagogiką aksjologiczną, pedagogiką szkolną, dydaktyką, pedagogią szkoły wiejskiej. Jest założycielem i opiekunem naukowym Towarzystwa Gimnazjów Poszukujących z Małych Miast i Wsi.

Ewa Domagała-Zyśk, doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, adiunkt w Katedrze Pedagogiki Specjalnej KUL. Jej zainteresowania badawcze koncentrują się wokół problematyki uwarunkowań niepowodzenia szkolnego, szczególnie uczniów gimnazjum, chrześcijańskiego wymiaru pedagogiki specjalnej oraz psychospołecznego funkcjonowania uczniów, studentów i dorosłych osób z uszkodzeniami słuchu. Od 1999 roku prowadzi na KUL-u specjalistyczny lektorat języka angielskiego dla studentów niesłyszących i słabosłyszących, prowadzi także w tym zakresie badania naukowe. Jest m.in. autorką monografii *Autonomia czy*

odłączenie? O roli osób znaczących w życiu młodzieży gimnazjalnej z trudnościami w nauce (2004), *Wielojęzyczni. Studenci niesłyszący i słabosłyszący w procesie uczenia się i nauczania języka obcego* (2013), tłumaczką i redaktorką książki *Metoda fonogestów w Stanach Zjednoczonych i w Polsce* (2009), współredaktorką książek *Social Work in Europe: State of the Art and Future Challenges* (2010) oraz *European Social Work – Identity, International Problems and Interventions* (2011), redaktorką książki *English as a foreign language for deaf and hard of hearing persons in Europe* (2013) oraz autorką wielu artykułów i rozdziałów w publikacjach naukowych, w tym kilku w języku angielskim.

Lucyna Dziaczkowska, doktor habilitowany nauk humanistycznych w dziedzinie pedagogiki, prof. KUL. Kierownik Katedry Filozofii Wychowania Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, redaktor naukowy „Roczników Pedagogicznych”. Zainteresowania badawcze wiąże z dziedziną pedagogiki ogólnej i pedeutologii. Autorka trzech monografii: *Wizje zawodu nauczyciela u progu trzeciego tysiąclecia* (Szczecin 2000), *Wiedza o wychowaniu. Od różnorodności do jedności* (Szczecin 2008), *Podmiot i podmiotowość w wychowaniu. Studium w perspektywie poznawczej pedagogiki integralnej* (Szczecin 2008).

Józef Franciszek Fert (ps. Jacek F. Brzozowski) (ur. 1945 w Korytnicy nad Nidą). Prorektor Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II w latach 2004-2012. Kierownik Katedry Tekstologii i Edytorstwa, kierownik Międzywydziałowego Zakładu Badań nad Twórczością Norwida w latach 1998-2003. Członek związków i stowarzyszeń twórczych: Towarzystwa Literackiego im. Adama Mickiewicza, Stowarzyszenia Pisarzy Polskich, Towarzystwa Naukowego KUL, Lubelskiego Towarzystwa Naukowego. Badacz, wydawca i komentator literatury XIX i XX wieku (Norwid, Lenartowicz, Czechowicz, Herbert). Członek redakcji czasopism: „Studia Norwidiana”, „Zeszyty Naukowe KUL”, „Roczniki Humanistyczne. Literatura”; stały współpracownik kwartalnika „Akcent”. Poeta. Zbiory wierszy, m.in. *Rytm* (1978), *Dominika* (1994), *Latomia* (2003), *Kamienie* (2005), *Galatea* (2013), *Twarze na płótnach* (2014). Autor prac literaturoznawczych i edytorskich, m.in. *Norwid poeta dialogu* (1982), *Poeta sumienia. Rzecz o twórczości Norwida* (1993), *Norwidowskie inspiracje* (2004), *Poezja i publicystyka* (2010), *Vade-mecum* Cypriana Norwida (kilka wydań w serii I Biblioteki Narodowej), opracowanie *Wierszy i poematów* w ramach edycji krytycznej pism zebranych Józefa Czechowicza (t. 1-2). Honorowy Obywatel miasta Włodawy. Laureat IV edycji Ogólnopolskiego Konkursu Poetyckiego im. Józefa Czechowicza. Odznaczony m.in. Medalem KEN, Złotym Krzyżem Zasługi, Krzyżem Kawalerskim Orderu Odrodzenia Polski.

Grażyna Golik-Szarawarska, dr hab. Specjalizacja: nauki filologiczne, kulturoznawstwo, historia teatru, literaturoznawstwo, teatrologia. Szczegółowe obszary badań naukowych obejmują: refleksję teatrologiczną polskich filologów klasycznych; recepcję antyku w dramacie i teatrze polskim oraz powszechnym; krytykę teatralną drugiej połowy XIX wieku; historię teatru muzycznego (opera i balet); polską kulturę teatralną; historię teatru w perspektywie porównawczej teorii nauk huma-

nistycznych; studia interdyscyplinarne z pozycji nauki o sztuce teatru. Związana z Zakładem Teatru i Dramatu Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Autorka prac: *Stefan Srebrny. Badacz i krytyk teatru* (Katowice 1991), *‘Wieczna chorea’. Poglądy Tadeusza Zielińskiego na dramaty i teatr* (Katowice 1999), Tadeusz Zieliński, *Listy do Stefana Srebrnego*, oprac. G. Golik-Szarawarska, wstęp J. Axer (Warszawa 1997). Jest członkiem Komisji Historyczno-Literackiej Polskiej Akademii Nauk Oddział w Katowicach, Polskiego Towarzystwa Badań Teatralnych w Warszawie, International Theatre Institute (ITI) Oddział Polski Warszawa, Polskiego Towarzystwa Filologicznego (2007-2010 z-ca prezesa PTF Koła Katowickiego). Współpracowała z Ośrodkiem Badań nad Tradycją Antyczną w Polsce i w Europie Środkowo-Wschodniej OBTA Uniwersytet Warszawski. Członkini Rady Naukowej „Notatnika Teatralnego” Wrocław. Wypromowała dwoje doktorów.

Piotr Paweł Gach, dr hab. Kierownik Katedry Historii Wychowania w latach 2000-2013 w Instytucie Pedagogiki na Wydziale Nauk Społecznych Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II. Pod jego kierunkiem w Katedrze Historii Wychowania powstały: 32 prace magisterskie i 2 doktorskie. Na emeryturze od października 2013 r. Dorobek naukowy obejmuje ponad 450 publikacji: w języku polskimi i językach kongresowych, w tym monografie, prace zbiorowe, artykuły, recenzje oraz publikacje dziennikarskie w prasie i czasopismach polskich. Zainteresowania naukowe: historia kultury polskiej, historia zakonów, szkolnictwa i myśli pedagogicznej w Polsce oraz w Europie, popularyzacja wiedzy historycznej, a także aktualne problemy społeczno-religijne.

Czesław Grzesiak, dr hab., prof. nadzw. UMCS. Kierownik Zakładu Literatur Romańskich w Instytucie Filologii Romańskiej. Literaturoznawca, zainteresowany głównie literaturą francuską XIX, XX i XXI wieku, w szczególności „nową powieścią francuską”. Opublikował m.in.: *Les personnages-écrivains aux prises avec l'écriture dans l'oeuvre romanesque de Robert Pinget* (Lublin, Wydawnictwo UMCS, 2001).

Alicja Janiak, posiada wykształcenie pedagogiczne w zakresie nauczania zintegrowanego, uzyskała stopień doktora nauk społecznych KUL w zakresie pedagogiki (KUL, 2014). Aktualnie pracuje nad problematyką miłości jako kategorią psychopedagogiczną we współczesnych strukturach kształcenia i wychowania. Długoletnie doświadczenie pedagogiczne wzbogaca, rozwijając wrażliwość etyczną i estetyczną, pasjonując się fotografią, głównie portretu osoby ludzkiej.

Roman Jusiak OFM, dr hab. (2012), prof. KUL (2013). Kierownik Katedry Pedagogiki Opiekuńczej KUL (2012). W swojej pracy naukowo-dydaktycznej koncentruje się na zagadnieniach społecznych, zajmuje się pedagogią chrześcijańską i ośrodkami kultu religijnego. W latach 1996-1999 był kustoszem sanktuarium w Kalwarii Zebrzydowskiej, w latach 1981-1984 odpowiedzialny za organizację misterii pasyjnych w Kalwarii. Autor wielu opracowań o sanktuarium w Kalwarii, m.in.: *Kalwaria Zebrzydowska. Na ścieżkach świętych tajemnic*, Kraków 1998 (wersje językowe: *Kalwaria Zebrzydowska. Auf dem Weg zu den Geheimnissen des Lebens. Jesu und seiner Mutter Maria*, Kraków 1998; *Kalwaria Zebrzydowska. Sanctuary of Christ's Passion and Blessed Mary*, Kraków 1998; *Kalwaria Zebrzydowska*.

Sanctuaire de la Passion du Seigneur de la Vierge Marie, Kraków 1998; R. Jusiak, *Kalwaria Zebrzydowska. Santuario di Gesu Appassionato e di Maria*, Kraków 1998; *Kalwaria Zebrzydowska. Na cestach swatych tajemstiev*, Kraków 1998); *Jan Paweł II a sanktuarium w Kalwarii Zebrzydowskiej*, „Przegląd Kalwaryjski” 10 (2006); *Papieska kalwaria*, „Peregrinus Cracoviensis” 17 (2006); *Sanktuarium kalwaryjskie – miejscem kształtowania postaw religijnych wiernych*, „Przegląd Kalwaryjski” 9 (2005); *Bernardyńskie sanktuaria w Polsce*, [w:] B. Romański, S. Skiba, *Geografia i sacrum*, t. 2, Uniwersytet Jagielloński Instytut Geografii i Gospodarki Przestrzennej, Kraków 2005; *Jana Pawła II Tryptyk krakowski. Refleksje o pielgrzymce Jana Pawła II do ojczyzny. Anno Domini 2002*, „Peregrinus Cracoviensis” 7 (2004), s. 13-29; *Migracje do Kalwarii Zebrzydowskiej – sanktuarium wpisane na Listę Światowego Dziedzictwa Kultury i Natury UNESCO*, [w:] J. Bergier, J. Żbikowski, *Turystyka a religia*, Wydawnictwo PWSZ, Biała Podlaska 2003; *Znaczenie Kalwarii Zebrzydowskiej dla życia religijnego – analiza socjologiczna*, [w:] *Kalwaria Zebrzydowska – polska Jerozolima skarbem Kościoła i narodu polskiego*, red. Cz. Gniecki, Calvarianum, Kalwaria Zebrzydowska 2002; *Młodzieżowe pielgrzymki Karola Wojtyły do Kalwarii Zebrzydowskiej a fenomen Sanktuarium Kalwaryjskiego*, „Peregrinus Cracoviensis” 5 (1997).

Wojciech Kaczmarek (ur. 1954), prof. zw. dr hab., historyk literatury i teatrolog. Od 2002 r. kieruje Katedrą Dramatu i Teatru KUL. Autor książek: *Claudel w Polsce. Chrześcijańskie perspektywy interpretacji dramatu i teatru* (Lublin 1989), *Wezwani do nadziei. Religia – ateizm – wiara w dramacie współczesnym. Zarys problematyki* (Lublin 1993), *Złamane pieczęcie Księgi. Inspiracje biblijne w dramaturgii Młodej Polski* (Lublin 1999), *Od kontestacji do relacji. Człowiek wobec Boga w dramacie Młodej Polski* (Lublin 2007).

Barbara Kiereś, dr hab., adiunkt w Katedrze Pedagogiki Rodziny KUL. Autorka książek: *Prawda o małżeństwie* (2005), *Chodzi o miłość* (2006), *Tylko rodzina!* (2006), *Jak wychowywać?* (2006), *O personalizizm w pedagogice. Studia i szkice z teorii wychowania* (2009).

Kazimiera Krakowiak, prof. dr hab. nauk społecznych, pedagog i językoznawca, specjalistka w dziedzinie surdopedagogiki, językoznawstwa stosowanego, audiofonologii i logopedii. Pracuje w Instytucie Pedagogiki Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II (kierownik Katedry Pedagogiki Specjalnej). Zajmuje się zastosowaniem teorii lingwistycznych i wyników badań językoznawczych w wychowaniu językowym dzieci i młodzieży z uszkodzeniami słuchu. Twórczyni metody fonogestów, wzorowanej na koncepcji Cued Speech O. Cornetta, umożliwiającej osobom z głębokim prelingwalnym uszkodzeniem słuchu biegle opanować język polski w mowie i piśmie. Organizatorka trwającego 10 lat eksperymentu pedagogicznego w dziedzinie surdopedagogiki. Autorka koncepcji wychowania językowego opartego na podwójnym dostosowaniu się rozmówców – słyszącego i niesłyszącego. Stworzyła teoretyczne podstawy opisu systemu komunikacyjnego wspólnoty niesłyszących. Opublikowała ponad 120 prac (w tym 5 monografii), przygotowała kilka prac zbiorowych. Pod jej kierunkiem 13 osób napisało prace

doktorskie, a 261 magisterskie. Odznaczona Krzyżem Kawalerskim Orderu Odrodzenia Polski i Medalem Komisji Edukacji Narodowej. Najważniejsze prace: *Fonogesty jako narzędzie formowania języka dzieci z uszkodzonym słuchem*, seria: Komunikacja językowa i jej zaburzenia, t. 9 (Wydawnictwo UMCS, Lublin 1995); *W sprawie kształcenia języka dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem. Dla rodziców, lekarzy, logopedów, psychologów i nauczycieli*, seria: Komunikacja językowa i jej zaburzenia, t. 14 (Wydawnictwo UMCS, Lublin 1998); *Kim jest moje niesłyszące dziecko* (Wydawnictwo KUL, Lublin 2003); *Studia i szkice o wychowaniu dzieci z uszkodzeniami słuchu* (Wydawnictwo KUL, Lublin 2006); *Dar języka. Podręcznik metodyki wychowania językowego dzieci i młodzieży z uszkodzeniami narządu słuchu* (Wydawnictwo KUL, Lublin 2012).

Anna Kuligowska-Korzeniewska, prof. zw., historyk teatru i dramatu. Wykładowca Uniwersytetu Łódzkiego (do roku 2012) oraz Akademii Teatralnej im. A. Zelwerowicza w Warszawie i Państwowej Wyższej Szkoły Filmowej i Teatralnej im. L. Schillera w Łodzi. Główne kierunki zainteresowań naukowych: teatr łódzki (m.in. *Trudne początki. Teatr łódzki w latach 1884-1863; Sto lat stałej sceny polskiej w Łodzi 1888-1988*, red.; *Scena obiecana. Teatr polski w Łodzi 1844-1918; Teatr przy ulicy Jaracza*, red.), Teatr Narodowy (m.in. *Teatr Narodowy w służbie publicznej*, red.; *Wojciech Bogusławski i jego późne prawnuki*, red.), sceny żydowskie (m.in. *Teatr żydowski w Polsce*, red.; *Teatralna Jerozolima*, red.; Szalom Asz, *Dramaty – wybór*, red.), obchody rocznicowe (m.in. *Dwóchsetlecie Szkoły Dramatycznej w Warszawie 1811-2011*, red.; *Świeczka nie zgasła. Studenci Akademii Teatralnej czytają Fredrę*, red.; *dziś zapomniany grób... Dramaty o Powstaniu Styczniowym*, red.), wybitni artyści (m.in. *Teatralny świat Andrzeja Wajdy*, red.; *Modrzejewska/Modjeska*, red.; *Teatr Kazimierza Dejmka*, red.). Obecnie przygotowuje antologię *Faktomontaże Leona Schillera*. Prezes Polskiego Towarzystwa Historyków Teatru (1992-2012), członek Zarządu Polskiego Towarzystwa Badań Teatralnych, członek Łódzkiego Towarzystwa Naukowego, Rady Artystycznej Teatru Nowego im. K. Dejmka, Rady Naukowej Fundacji Dziedzictwo im. Chone Shmeruka, Polskiego Towarzystwa Studiów Żydowskich, Canadian Association of Slavists. Członek redakcji „Tygla Kultury”, współpracownik redakcji „Pamiętnika Teatralnego”. Odznaczona m.in. Srebrnym Medalem „Zasłużony Gloria Artis”, Medalem Edukacji Narodowej, Krzyżem Kawalerskim Orderu Odrodzenia Polski.

Stefan Kruk, prof. zw. dr hab. (ur. 1939 r. w Wąwolnicy). Studia: filologia polska (KUL 1957-1963). Doktorat: Uniwersytet Łódzki (1971), habilitacja: UMCS (1985), tytuł profesora: 1998. Ważniejsze publikacje: *Życie teatralne w Lublinie (1782-1918)* (Lublin 1982), *Teatr Miejski w Lublinie (1918-1939)* (Lublin 1997), *Aktorzy teatru lubelskiego (1915-1939)* (Lublin 2001) oraz *Dramat biblijny Młodej Polski* (Wrocław 1992), redakcja i udział autorski; *Dojrzewanie do pełni życia. Starość w literaturze polskiej i obcej* (redakcja naukowa).

Sylwester Konstanty Łysiak, doktor kulturoznawstwa (doktorat na UMCS w Lublinie). Specjalista w dziedzinie teatru amatorskiego i ludowego, kultury żywego słowa, animacji kultury. Twórca przedstawień teatralnych z dziećmi, młodzieżą,

osobami dorosłymi i osobami niepełnosprawnymi oraz misterii, widowisk ludowych i plenerowych. Nauczyciel i wykładowca akademicki, autor książki *Współczesny teatr ludowy. Studium wybranych zespołów z Lubelskiego, Podkarpackiego i Świętokrzyskiego* oraz artykułów z dziedziny teatru, kultury, tradycji regionalnej, głosowej realizacji tekstu.

Janusz Mariański, emerytowany profesor socjologii religii i socjologii moralności Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II. Wykładowca w Wyższej Szkole Nauk Społecznych w Lublinie i w Wyższej Szkole Społeczno-Ekonomicznej w Gdańsku, członek Komitetu Socjologii PAN i Zespołu ds. Dobrych Praktyk Akademickich przy Ministrze Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Przedmiotem jego zainteresowań badawczych są: socjologia moralności, socjologia religii i katolicka nauka społeczna. W 1997 roku otrzymał nagrodę Prezesa Rady Ministrów za wybitne osiągnięcia naukowe. Jest autorem około 1000 artykułów naukowych i popularnonaukowych oraz 50 książek, m.in. *Młodość między tradycją i ponowoczesnością. Wartości moralne w świadomości maturzystów* (Lublin 1995), *Kościół katolicki w społeczeństwie obywatelskim* (Lublin 1998), *Kryzys moralny czy transformacja wartości? Studium socjologiczne* (Lublin 2001), *Kościół katolicki w Polsce w przestrzeni życia publicznego. Studium socjologiczne* (Toruń 2013), *Sens życia, wartości, religia. Studium socjologiczne* (Lublin 2013), *Sekularyzacja, desekularyzacja i nowa duchowość. Studium socjologiczne* (Kraków 2013), *Podstawowe pojęcia socjologii religii w eksplikacji ks. Janusza Mariańskiego* (oprac. i wybór M. Marczewski, Lublin 2013), *Kontrowersje wokół relacji religii i moralności. Tożsamość czy rozbieżność? Studium socjologiczne* (Toruń 2014).

Jolanta A. Mazur, mgr, asystent w Katedrze Historii Wychowania i Opieki Społecznej w Instytucie Pedagogiki KUL. Jej zainteresowania to historia opieki instytucjonalnej nad dzieckiem, patologia rodziny, przestępczość, resocjalizacja, kuratela sądowa, probacja.

Ks. Marian Nowak, ur. w 1955 r. w Tomaszowie Lubelskim. Studia teologiczne w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim. Po dwuletniej praktyce duszpasterskiej i katechetycznej w parafii Bełżyce realizował specjalistyczne studia pedagogiczne na Papieskim Uniwersytecie „Salesianum” w Rzymie, ukończone uzyskaniem w 1988 r. tytułu doktora nauk pedagogicznych. W latach 1989-1991 pracował duszpastersko w Lublinie, także jako kapelan Aresztu Śledczego oraz kapelan szpitalny. Zatrudniony w KUL od r. 1991, najpierw jako wykładowca Instytutu Wyższej Kultury Religijnej przy KUL, pełniąc tym samym funkcję wicedyrektora tegoż Instytutu (do 2001 r.), następnie jako asystent i adiunkt w Instytucie Pedagogiki KUL. Odbył staż naukowo-badawczy w Katolickim Uniwersytecie w Leuven w Belgii. Od 1997 do 2002 pełnił funkcje wychowawcze w Wyższym Seminarium Duchownym w Lublinie (przez rok na stanowisku prorektora i od 1998 do 2002 r. rektora tegoż Seminarium). 15 listopada 1999 r. uzyskał stopień doktora habilitowanego nauk humanistycznych w zakresie: pedagogika – pedagogika ogólna na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu na podstawie pracy *Podstawy pedagogiki otwartej* oraz

dorobku. 12 listopada 2013 r. otrzymał tytuł profesora nauk społecznych. Od 2000 r. Kierownik Katedry Pedagogiki Ogólnej KUL, w latach 2000-2008 i od 2012 ponownie Dyrektor Instytutu Pedagogiki KUL; od 2008-2012 – prodiakan Wydziału Nauk Społecznych KUL, od 2005 r. Przewodniczący Zespołu Pedagogiki Chrześcijańskiej, działającego pod patronatem Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk. Członek międzynarodowych stowarzyszeń naukowych pedagogicznych, m.in. członek Prezydium ACISE (Association Catholique Internationale des Institutions de Sciences de l'Éducation z siedzibą w Paryżu), oraz międzynarodowych AVEPRO – ekspert UKA i PKA. Członek zespołów redakcyjnych kilku czasopism pedagogicznych – krajowych i zagranicznych. Interesuje się przede wszystkim pedagogiką personalistyczną. Jest autorem 5 książek, współautorem i redaktorem 26 książek, autorem ponad 300 artykułów z zakresu pedagogiki ogólnej, metodologii pedagogicznej, pedagogiki społecznej, pedagogiki kultury i teorii wychowania, chrześcijańskiej pedagogiki personalistycznej.

Maria Loyola Opiela sł. BDNP (sł. dębicka), dr hab. nauk społecznych w zakresie pedagogiki na stanowisku adiunkta w Katedrze Pedagogiki Chrześcijańskiej KUL Jana Pawła II. Doktor nauk humanistycznych w zakresie socjologii wychowania. Kwalifikacje w zakresie organizacji i zarządzania oświatą oraz w zakresie organizacji pomocy społecznej i doświadczenie zawodowe w kierowaniu placówką i realizacji projektów profilaktyczno-wychowawczych. Zainteresowania w zakresie edukacji przedszkolnej, integracji społecznej, integralnego wychowania, systemu i koncepcji pedagogicznej E. Bojanowskiego.

Magdalena Parzyszek, dr teologii i dr pedagogiki, pracownik Instytutu Pedagogiki Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, asystent w Katedrze Pedagogiki Rodziny KUL. Autorka książki *Rodzina w nauczaniu Kardynała Stefana Wyszyńskiego. Aspekt pedagogiczny* oraz artykułów naukowych i popularnonaukowych. Interesuje się pedagogiką małżeństwa i rodziny, teorią wychowania, nauczaniem Jana Pawła II, Benedykta XVI, Stefana Wyszyńskiego, pedagogiką i teologią ruchów katolickich, teologią duchowości.

Alfons Pilorz, dr hab., prof. KUL. Urodzony w r. 1928 na Śląsku Cieszyńskim, syn kowala w PGR. Absolwent romanistyki KUL, przez blisko pół wieku nauczyciel akademicki w tejże uczelni. Przez kilka lat związany również z polonistyką UMCS (logopedia) i jako lektor z filią krakowskiej Wyższej Szkoły Ekonomicznej oraz z Kolegium Języków Obcych w Chełmie. Główne zainteresowania: historia języka francuskiego (doktorat), zapożyczenia językowe (habilitacja). Szeroki wachlarz zajęć praktycznych (PNJE, językoznawstwo ogólne, dydaktyka). Zainteresowanie także dialektologią romańską i polską (głównie gwarą Śląska Cieszyńskiego). Wiele tłumaczeń (pięć książek i kilka tysięcy stron artykułów i różnych drobnych tekstów). Od 2003 na emeryturze.

Lidia Pietruszka, dr, asystent w Katedrze Pedagogiki Opiekuńczej na Wydziale Nauk Społecznych Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II. Jej główne zainteresowania badawcze koncentrują się wokół problematyki: instytucji opiekuńczo-wychowawczych, szeroko rozumianego sieroctwa społecznego i rodzi-

cielstwa zastępczego, działań profilaktycznych i kompensacyjnych wobec dzieci zagrożonych w rozwoju, problematyki ubóstwa, a także pracy socjalnej i pomocy społecznej jako elementu systemu pomocy oraz wsparcia osób w sytuacji kryzysu życiowego. Autorka monografii naukowej *Wychowanie dzieci w rodzinach ubogich* oraz artykułów naukowych.

Czesław Przech, ks. prałat, długoletni proboszcz parafii rzymskokatolickiej pw. Nawrócenia św. Pawła w Bełżycach (w latach 1979-2009). Animator życia teatralnego i muzycznego w rejonie bełżyckim. Obecnie emeryt – rezydent w Bełżycach.

Alina Rynio, dr hab. prof. KUL, z wykształcenia teolog, psycholog i pedagog. Specjalizuje się w zakresie teorii wychowania. Od 2005 r. jest kierownikiem Katedry Pedagogiki Chrześcijańskiej. Głównym polem jej poszukiwań jest rozumienie celów wychowania w pedagogice religijno-moralnej i rozwijanie teorii wychowania, pedagogiki chrześcijańskiej, pedagogii wybranych ruchów i stowarzyszeń katolickich. Odczytując pedagogiczne przesłanie myślicieli tej miary co kard. Stefan Wyszyński, Jan Paweł II, ks. Luigi Giussani, Benedykt XVI, zajmuje się poszukiwaniem adekwatnych do współczesności form i sposobów kształtowania osobowości dojrzałej, wolnej i odpowiedzialnej. Podejmuje badania nad antropologiczno-teologicznymi podstawami integralnego wychowania osoby, szkołą katolicką, szkolnictwem wyższym, pedeutologią i pedagogiką społeczną. Jest autorką licznych opracowań z tego zakresu.

Katarzyna Ewa Sapko, mgr, studentka III roku studiów doktoranckich Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II w Lublinie. Swoje zainteresowania rozwija w Katedrze Edukacji Literackiej i Teatralnej. Ukończyła psychopedagogikę z logopedią na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim i uzyskała tytuł magistra. Wcześniej na studiach I stopnia ukończyła pedagogikę szkolną i opiekuńczą w Wyższej Szkole Ekonomii i Innowacji w Lublinie, a także studia podyplomowe na Uniwersytecie Medycznym w Lublinie o specjalności: promocja i profilaktyka zdrowia, higiena i epidemiologia. Obecnie uczy się na studia podyplomowe z edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej. Interesuje się literaturą dziecięcą, teatrem, pedagogiką i psychologią rozwojową, a także tańcem i muzyką.

Ryszard Skrzyniarz, dr hab., prof. KUL. Kierownik Katedry Biografistyki Pedagogicznej w Instytucie Pedagogiki na Wydziale Nauk Społecznych Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II. Podejmuje badania nad: biografistyką pedagogiczną, „oral history”, „life history”, historią wychowania, etnopedagogiką, pedagogiką katolicką, pedagogiką religii, historią. Organizuje cykliczne konferencje naukowe: „Współczesne przestrzenie edukacyjne biografistyki” i „Biografie codzienności”, wydaje serię „Biblioteka Katedry Biografistyki Pedagogicznej”, jest autorem licznych prac naukowych.

Maria Staniszevska (Sarnowska), absolwentka Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego – magister filologii polskiej o specjalizacji teatrologicznej (1978), studia podyplomowe w zakresie muzealnictwa – Wydział Historii Uniwersytetu Warszawskiego. Redaktor, edytor – Państwowy Instytut Wydawniczy w Warszawie

(1978-1991), autorka recenzji wydawniczych i teatralnych (londyńska „Gazeta Niedzielną”, 1981-1984), autorka tekstów wspomnieniowych o profesor Irenie Sławińskiej (Wydawnictwo KUL). Starszy kustosz, kierownik sekcji zbiorów w Muzeum Teatralnym, współredaktor katalogów muzealnych, kurator wystaw operowych i ekspozycji poświęconych papieżowi Janowi Pawłowi II. Odznaczona medalem Zasłużony Kulturze „Gloria Artis”.

Elżbieta Maria Stoch, dr nauk humanistycznych w zakresie literaturoznawstwa, specjalizacja: teatrologia. Adiunkt w Katedrze Edukacji Literackiej i Teatralnej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, nauczyciel dyplomowany. Ekspert MEN ds. awansu zawodowego nauczycieli, członek Polskiego Towarzystwa Badań Teatralnych oraz Towarzystwa Naukowego KUL. W 2013 została odznaczona Medalem Komisji Edukacji Narodowej. Zainteresowania naukowe: życie teatralne w Lublinie w aspekcie historycznym, literatura – teatr – kultura w edukacji dzieci i młodzieży (tradycja i współczesność), animacja kultury i edukacja regionalna, nowe technologie w edukacji humanistycznej. Autorka monografii *Dzieje klasyki polskiej na scenach lubelskich w latach 1864-1997* (Wydawnictwo KUL, Lublin 2012). Dysertacja została Książką Roku 2012 w kategorii: Lublin (wydawnictwo monograficzne) i otrzymała Wawrzyn Pawła Konrada, I lubelskiego drukarza książek polskich.

Marian Surdacki, prof. zw. dr hab. (ur. w 1955 r. w Urzędowie). Od czasu studiów historycznych (1975-1980) związany z Katolickim Uniwersytetem Lubelskim Jana Pawła II i Instytutem Pedagogiki. W latach 1980-1981 staż naukowy na Uniwersytecie Sapienza w Rzymie pod kierunkiem prof. Gabriele De Rosa. Stypendysta Uniwersytetu w Perugii (1980, 1986), Szkoły Historycznej Włosko-Polskiej w Rzymie (1988-1989) oraz Fundacji Lanckorońskich (1994, 2001, 2006). Współpracuje z instytucjami i naukowcami włoskimi. Wykładał na Uniwersytecie Lumsa w Rzymie i Sacro Cuore w Mediolanie. Twórca i kierownik Katedry Historii Opieki Społecznej. Zainteresowania: historia opieki społecznej, historia wychowania, dzieje miast, regionalizm. Autor książek: *Opieka społeczna w Wielkopolsce Zachodniej w XVII i XVIII wieku* (1992), *Dzieci porzucone w Szpitalu Świętego Ducha w Rzymie w XVIII wieku* (1998), *Il brefotrofito dell'ospedale di Santo Spirito in Roma nel XVIII secolo* (2002), *Edukacja i opieka społeczna w Urzędowie XV-XVIII wiek* (2004); *Urzędów w XVII-XVIII wieku. Miasto – społeczeństwo – życie codzienne* (2007). Redaktor prac zbiorowych: *Religie – edukacja – kultura* (2002), *„Bracia czynicie dobro”. 400 lat Zakonu Bonifratrów w Polsce 1609-2009* (2009). Współredaktor: *Dzieje Urzędowa* (2011), *Vir honestus ac bonus. Stanisław Litak 1932-2009* (2011). Redaktor i wydawca serii „Prace z dziejów szkolnictwa i opieki społecznej w Polsce”. Aktywny regionalista, wiceprezes Towarzystwa Ziemi Urzędowskiej, redaktor „Głosu Ziemi Urzędowskiej”, członek zarządu Wojewódzkiej Rady Towarzystw Regionalnych, członek komitetu redakcyjnego „Regionu Lubelskiego”, autor ok. 40 artykułów na temat Urzędowa. Członek zarządu Instytutu Geografii Historycznej Kościoła w Polsce, członek zarządu Towarzystwa Naukowego KUL.

Ks. Mariusz Sztaba, dr, pedagog i teolog. Adiunkt w Katedrze Pedagogiki Społecznej KUL. Obszary jego zainteresowań naukowych i badań to: wychowanie społeczne, społeczna myśl wychowawcza współczesnych papieży, chrześcijańska inspiracja teorii i praktyki edukacyjnej. Autor trzech monografii: *Tolerancja, ale jaka? Koncepcja wychowania do tolerancji w świetle nauczania Jana Pawła II do Polaków* (Częstochowa, „Niedziela” 2006); *Troska bł. Jana Pawła II o etyczno-moralne podstawy życia społecznego* (Kraków–Tyniec, Wydawnictwo Benedyktynów 2011), *Wychowanie społeczne w świetle nauczania Karola Wojtyły – Jana Pawła II* (Lublin, TN KUL 2012), antologii tekstów: *Benedykt XVI. „Aby na nowo odkryć radość w wierze...”*. *Antologia papieskich wypowiedzi na temat wiary, wątpienia i ateizmu*, (Warszawa, Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna Adam 2014) oraz kilkudziesięciu artykułów naukowych i popularnonaukowych.

Eleonora Udalska, teatrolog i edytor, emerytowany profesor dr hab. Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Długoletni kierownik Zakładu Wiedzy o Teatrze i Studiów Teatrolologicznych, organizator sympozjów krajowych i międzynarodowych poświęconych etosowi teatru w różnych kulturach. Zajmuje się badaniami teoretycznymi i historycznymi nad dramatem i krytyką teatralną oraz teorią i historią teatru XX wieku. Wiele uwagi poświęciła dziejom rozwoju teatrologii w Polsce do 1939 roku. Posiada bogaty dorobek naukowy. Opublikowała monografie o Antonim Sygietyńskim i Janie Lorentowiczu, wydała pisma krytyczno-teatralne Wiktora Brumera. Pod jej kierunkiem powstały: pierwszy tom *Słownika polskich krytyków teatralnych* oraz tomy zbiorowe, mieszczące analizy dorobku krytyków i krytyki różnych generacji, także tomy poświęcone teorii dramatu: *Od Arystotelesa do Goethego*; *Od Hugo do Witkiewicza*; *Od Sartr’a do Mrożka*. Jest także autorką prac o rozwoju i charakterze polskiej nauki o teatrze: *Teatrologia polska w latach 1918-1939* i antologii pod tym samym tytułem oraz antologii *Teatrologia czeska* i współautorką *W kręgu socjologii teatru na świecie*. Ponadto opublikowała *Teatr polski końca XX wieku* oraz *Teatr – aktor – dramat* i *Teatralne Silva Rerum*, przedstawiające różne nurty i zjawiska polskiego teatru współczesnego. Ważne miejsce w jej badaniach zajmuje biografistyka. Opublikowała m.in. biografie Władysława Zawistowskiego, Wiktora Brumera, Jerzego Szaniawskiego oraz rozprawy w języku francuskim o teatrze Szajny, Kantora i Teatrze Ognia i Papieru G. Kwiecińskiego.

Tomasz Wach, adiunkt w Katedrze Pedagogiki Opiekuńczej Instytutu Pedagogiki KUL, dr socjologii, dr pedagogiki. Uprawniony mediator sądowy i biegły z zakresu pedagogiki resocjalizacyjnej. Zainteresowania zawodowe koncentrują się wokół problemów: przestępczości, przemocy, środków psychoaktywnych, organizowania współpracy międzyinstytucjonalnej.

Edward Walewander, ks. prof. zw. dr hab., kapłan archidiecezji lubelskiej, kanonik honorowy Kapituły Archikatedralnej Lubelskiej, kapelan Jego Świątobliwości. Kierownik Katedry Pedagogiki Porównawczej w Instytucie Pedagogiki na Wydziale Nauk Społecznych Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego. Główne kierunki jego badań naukowych to pedagogika chrześcijańska i problematyka polonijna. Interesuje się również duchowością chrześcijańską i historią Kościoła. Ogółem wydał 886 prac naukowych i popularnonaukowych. Stworzył i przez kilkanaście lat redagował serię

wydawniczą „Biblioteka Polonii”. Od 1997 r. wydaje „Bibliotekę Pedagogiczną” (seria A: Studia i seria B: Materiały i Dokumenty). Dotychczas ukazały się w niej 42 tomy (jeden w języku angielskim). W latach 1990-2005 był redaktorem naczelnym „Studiów Polonijnych”. Przez kilka lat (1997-2002) pełnił funkcję redaktora naczelnego „Roczników Nauk Społecznych” (zeszyt: Pedagogika). Od 1995 r. jest prezesem ogólnopolskiego Towarzystwa Naukowego Polska-Wschód. Por. *Bibliografia prac ks. Edwarda Walewandra 1974-2014* (oprac. Ł. Ryszka, Lublin 2015).

Teresa Zaniewska (ur. 1954), prof. Kierownik Katedry Edukacji i Kultury (Wydział Nauk Społecznych) Szkoły Główniej Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie. Pełnomocnik rektora SGGW ds. kultury obszarów wiejskich. Redaktor naczelný „Agricoli”. Historyk oświaty, krytyk literacki, eseistka. Inicjatorka i organizatorka cyklu międzynarodowych konferencji naukowych na temat „Szkolnictwo i oświata polska na Zachodzie w czasie II wojny światowej” pod honorowym patronatem Pana Prezydenta Ryszarda Kaczorowskiego, a także ogólnouczelnianych spotkań z cyklu „Bliscy, znani i... nieznani” oraz „Osobowości na XXI wiek” (które od 2007 roku odbywają się w SGGW w Warszawie). W swoim dorobku ma ponad 200 publikacji, m.in. monograficznych: *Retoryka szkolna. Polskie tradycje i doświadczenia dziewiętnastowieczne* (1991), *Podróż daremna* (1992), *A dusza jest na Wschodzie* (1993), *Strażnicy pamięci* (1997), *Dziki wiatr* (1999), *Dzennet znaczy raj* (2002), *Arystokracja ducha* (2003), *Hrabiowski biały dom. Gimnazjum w Sterdyni 1942-1950* (2004), *Anioły pamięci. Rzecz o księdzu kanoniku Janie Grochowskim* (2009), *Wierzę w kismet* (2010), oraz edytorskich, m.in.: *Państwowe Liceum im. Jana i Jędrzeja Śniadeckich w Wilnie 1938-1939* (1996), *Przez burze pod wiatr. Szkolnictwo i oświata polska na Zachodzie w czasie drugiej wojny światowej*, t. 1 (2001), *Światło wśród burzy. Szkolnictwo i oświata polska na Zachodzie w czasie drugiej wojny światowej*, t. 2, (2004), *Nauczyciele – uczniowie: Solidarność pokoleń. Szkolnictwo i oświata polska na Zachodzie w czasie drugiej wojny światowej*, t. 3 (2006), *Instytut Badań Zagadnień Międzynarodowych. Od wspólnoty rodzinnej do wspólnoty światowej. Dokumenty i materiały. Von der Familie zur Weltgemeinschaft. Dokumente und Unterlagen* (2007), *Witraż z Chironem w tle. Antologia poezji lekarzy weterynarii* (2011), *Mishka Zilberstein, Woła mnie ulica Brukowa* (2011; przekł. franc. 2013, przekł. ros. 2014). W latach 1986-2010 sekretarz Institut für Internationale Problematik na Zamku Muri k. Berna (Szwajcaria). Należy do Towarzystwa Polsko-Szwajcarskiego (wiceprezes) oraz do Towarzystwa Historii Edukacji. W latach 1995-2004 pracownik Polskiego Ośrodka Dydaktycznego w Grodnie (Białoruś). Odznaczona przez Prezydenta Rzeczypospolitej na Uchodźstwie Złotym Krzyżem Zasługi (Londyn 1990) „za krzewienie wiedzy o polskości Kresów Wschodnich i podtrzymywanie kultury polskiej na tych ziemiach” oraz Krzyżem Komandorskim Orderu Odrodzenia Polski (Londyn 1990), a także Medalem „Pro Memoria” (2008) „za wybitne zasługi w utrwalaniu pamięci o ludziach i ich czynach w walce o niepodległość Polski podczas II wojny światowej i po jej zakończeniu”. Medalem Komisji Edukacji Narodowej (2008) „za szczególne zasługi dla oświaty i wychowania” oraz srebrnym Medalem „Zasłużony Kulturze Gloria Artis” (2008).

Zebrata i opracowała Elżbieta Stoch

Table of contents

Introduction	7
Letters of congratulation	
Letter from His Magnificence the Rector of the John Paul II Catholic University of Lublin, the Reverend Professor Dr hab. Antoni Dębiński ...	13
Letter from His Excellency Archbishop Professor Dr hab. Bolesław Pylak	14
Letter from His Excellency Bishop Professor Dr hab. Jan Śrutwa	15
Letter from His Excellency Bishop Dr Antoni Pacyfik Dydycz OFMCap	16
Letter from the Dean of the Faculty of Social Sciences, the John Paul II Catholic University of Lublin, the Reverend Dr hab. Stanisław Fel, prof. KUL	17
Letter from the Dean of the Faculty of Humanities, the John Paul II Catholic University of Lublin, Dr hab. Hubert Łaskiewicz, prof. KUL	18
Letter from the Head of the Institute of Pedagogy, the John Paul II Catholic University of Lublin, the Reverend Professor Dr hab. Marian Nowak	19
Letter from the President of the Learned Society of the John Paul II Catholic University of Lublin, the Reverend Professor Dr hab. Augustyn Eckmann ..	21
Letter from the Reverend Prelate Czesław Przech	22
Tabula gratulatoria	23

Part I

Professor Maria Barbara Styk: Life and academic career

MARIA BARBARA STYK <i>Autobiography</i>	29
Bibliography of works by Dr hab. Maria Barbara Styk, prof. KUL (compiled by Józef Styk)	33

Table of contents

Dissertations submitted for the degree of Doctor of Philosophy reviewed by Dr hab. Maria Barbara Styk, prof. KUL (compiled by Elżbieta Stoch) . . .	43
MA theses supervised by Dr hab. Maria Barbara Styk, prof. KUL (compiled by Barbara Borowska)	45
BA theses supervised by Dr hab. Maria Barbara Styk, prof. KUL (compiled by Barbara Borowska)	53

Part II Theatre studies

CZESŁAW GRZESIAK Functions of pairs of characters in Samuel Beckett's literary works	59
ELEONORA UDALSKA Józef Węgrzyn as José Zorrilla's Don Juan Tenorio. (A sketch for a portrait) .	71
ANNA KULIGOWSKA-KORZENIEWSKA Plays by Sholem Asch in Polish	81
WOJCIECH KACZMAREK On the drama of hope	91
BARBARA KIEREŚ Theatre and the personal life of man in the approach of M.A. Krąpiec. A Contribution to the anthropological foundations of pedagogy of theatre	101
ROMAN JUSIAK OFM The Passion mysteries in Kalwaria Zebrzydowska	107
ELŻBIETA STOCH The Legacy of Thalia and Melpomene: The repertoire of theatres and the taste of the public in Lublin and the Lublin region in the period of Romanticism. (A source study)	129
LUCYNA DZIACZKOWSKA Józef Mirski: A rediscovered writer, theatre scholar and pedagogue	157
ELŻBIETA STOCH Przybyszewski in Lublin theatres: The theatrical reception and activity of Stanisław Przybyszewski in Lublin in the Inter-War Period. A repertoire study	179
TERESA ZANIEWSKA Travelling theatres of the 2nd Infantry Rifles Division	201

Table of contents

PIOTR PAWEŁ GACH	
Theatricality in the performances of the Academic Choir of the John Paul II Catholic University of Lublin, 1971–1998	223
REV. CZESŁAW PRZECH	
The contribution of the Catholic Church to local and regional cultural life: The example of the parish of the Conversion of St Paul in Bełżyce	251
SYLWESTER ŁYSIAK	
Vocal rendition of text in folk theatrical shows	261
MARIA STANISZEWSKA	
The Theatre Museum in Warsaw: Collections and educational activity . .	295

Part III Literary studies and linguistics

GRAŻYNA GOLIK-SZARAWARSKA	
Professor Tadeusz Zieliński as a translator of Euripides	309
STEFAN KRUK	
The Masters. A recollection	335
JÓZEF FRANCISZEK FERT	
The Lublin tradition of journalism education	339
ALFONS PILORZ	
Foreign words and borrowings: the same or not the same?	351

Part IV Educational and social thought

REV. JANUSZ MARIAŃSKI	
Institution versus community: Polish Catholics and their awareness of the Church	361
REV. MARIAN NOWAK	
Educational and therapeutic value of literary and theatrical education . . .	375
KRYSZYNA CHAŁAS	
Teacher-devised drama course as an opportunity to develop creative activity of the student and the teacher	389
BARBARA BOROWSKA	
Drama in education: Observations of a practitioner	397

Table of contents

REV. MARIUSZ SZTABA	
On the need of beauty in pedagogical theory and practice	415
SR MARIA LOYOLA OPIELA	
Aesthetic education in the pedagogy of Edmund Bojanowski	441
REV. EDWARD WALEWANDER	
The roots of Benedictine formation	463
MARIAN SURDACKI	
Hospitals run by the Brothers Hospitallers of St John of God in the Polish-Lithuanian Commonwealth	471
ALINA RYNIO, ALICJA JANIAK	
Contemporary validity of Janusz Korczak's approach to children's education	495
RYSZARD SKRZYNIARZ	
The formative influence of the Church on the local community in the modern age. The example of the parish of St Joseph, the Spouse of the Blessed Virgin Mary, in Bieliny	515
KAZIMIERA KRAKOWIAK	
Conversation between a hearing and a deaf person as a key phenomenon of special pedagogy and speech therapy	529
EWA DOMAGAŁA-ZYŚK	
Universal Learning Design in the education of persons with hearing impairment	553
MAGDALENA PARZYSZEK	
The pedagogical implications of fairy-tale therapy	569
JOLANTA MAZUR	
Values in the educational system of Maria Karłowska and the Sisters of the Divine Shepherd of Divine Providence (CSDP)	579
KATARZYNA SAPKO	
Pedagogy of the family in the approach of Professor Teresa Kukołowicz . . .	599
TOMASZ WACH	
Theatrical activities in comprehensive social rehabilitation, or how experiencing art can facilitate the development of people at risk of maladjustment	611
LIDIA PIETRUSZKA	
Truth or theatre in palliative care? A dilemma	623
Notes on Authors (by Elżbieta Stoch)	641

Spis treści

Wstęp	7
-------------	---

Listy gratulacyjne

List Jego Magnificencji Rektora Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II – ks. profesora dra hab. Antoniego Dębińskiego	13
List Jego Ekscelencji ks. Arcybiskupa, prof. dra hab. Bolesława Pylaka, byłego Wielkiego Kanclerza KUL	14
List Jego Ekscelencji ks. Biskupa, prof. dra hab. Jana Śrutwy	15
List Jego Ekscelencji ks. Biskupa, dra Antoniego Pacyfika Dydycza OFMCap ..	16
List Dziekana Wydziału Nauk Społecznych KUL ks. dra hab. Stanisława Fela, prof. KUL	17
List Dziekana Wydziału Nauk Humanistycznych KUL dra hab. Huberta Łaskiewicza, prof. KUL	18
List ks. prof. dra hab. Mariana Nowaka, dyrektora Instytutu Pedagogiki KUL	19
List profesora dra hab. Augustyna Eckmanna, Prezesa Towarzystwa Naukowego KUL	21
List ks. prałata Czesława Przecha	22
Tabuła gratulatoria	23

Część I

Życie i działalność naukowo-dydaktyczna Profesor Marii Barbary Styk

MARIA BARBARA STYK <i>Autobiografia</i>	29
Wykaz publikacji Profesor Marii Barbary Styk (oprac. Józef Styk)	33

Wykaz prac doktorskich recenzowanych przez Profesor Marię Barbarę Styk i napisanych pod jej kierunkiem (oprac. Elżbieta Stoch)	43
Wykaz prac magisterskich napisanych pod kierunkiem Profesor Marii Barbary Styk (oprac. Barbara Borowska)	45
Wykaz prac licencjackich powstałych pod kierunkiem Profesor Marii Barbary Styk (oprac. Barbara Borowska)	53

Część II Dramat i teatr

CZESŁAW GRZESIAK <i>Obecność oraz funkcjonowanie par postaci w dziełach Samuela Becketta</i> . . .	59
ELEONORA UDALSKA <i>Józef Węgrzyn w roli Don Juana Tenorio Joségo Zorrilli (Szkiec do portretu)</i> . . .	71
ANNA KULIGOWSKA-KORZENIEWSKA <i>Dramaty Szaloma Asza po polsku</i>	81
WOJCIECH KACZMAREK <i>O dramacie nadziei</i>	91
BARBARA KIEREŚ <i>Teatr a życie osobowe człowieka w ujęciu M.A. Krąpcza. Przyczynek do antropologicznych podstaw pedagogiki teatru</i>	101
Ks. ROMAN JUSIAK <i>Misteria pasyjne w Kalwarii Zebrzydowskiej</i>	107
ELŻBIETA STOCH <i>Dziedzictwo Talii i Melpomeny. Repertuar teatralny a upodobania publiczności Lublina i Lubelszczyzny w okresie romantyzmu (w świetle źródeł z epoki)</i>	129
LUCYNA DZIACZKOWSKA <i>Józef Mirski – literat, teatrolog, pedagog zapoznany i odkrywany na nowo</i> . . .	157
ELŻBIETA STOCH <i>Dzieje recepcji scenicznej i działalność popularyzatorska Stanisława Przybyszewskiego w środowisku lubelskim w dwudziestoleciu międzywojennym. S. Przybyszewski na scenie lubelskiej (kompendium repertuarowe)</i>	179
TERESA ZANIEWSKA <i>Teatry objazdowe 2. Dywizji Strzelców Pieszych</i>	201
PIOTR PAWEŁ GACH <i>Teatralność występów Chóru Akademickiego KUL w latach 1971-1998</i>	223

KS. PRAŁAT CZEŚLAW PRZECH	
<i>Wkład Kościoła katolickiego w życie kulturalne regionu na przykładzie parafii pw. Nawrócenia św. Pawła w Bełżycach</i>	251
SYLWESTER KONSTANTY ŁYSIAK	
<i>Głosowa realizacja tekstu ludowych widowisk teatralnych</i>	261
MARIA STANISZEWSKA	
<i>Muzeum Teatralne w Warszawie skarbnicą zbiorów i miejscem radosnych spotkań</i>	295

Część III

Literaturoznawstwo i językoznawstwo

GRAŻYNA GOLIK-SZARAWARSKA	
<i>Profesor Tadeusz Zieliński jako tłumacz Eurypidesa</i>	309
STEFAN KRUK	
<i>Mistrzowie (Wspomnienie)</i>	335
JÓZEF FRANCISZEK FERT	
<i>Lubelskie tradycje kształcenia dziennikarskiego</i>	339
ALFONS PILORZ	
<i>Wyrazy obce, wyrazy zapożyczone: to samo czy nie to samo?</i>	351

Część IV

Myśl pedagogiczna i społeczna

KS. JANUSZ MARIAŃSKI	
<i>Kościół instytucjonalny versus Kościół wspólnotowy w świadomości katolików polskich</i>	361
KS. MARIAN NOWAK	
<i>Wychowawcze i terapeutyczne wartości edukacji literackiej i teatralnej</i>	375
KRYSTYNA CHAŁAS	
<i>Autorska klasa teatralna szansą rozwijania twórczej aktywności ucznia i nauczyciela</i>	389
BARBARA BOROWSKA	
<i>Drama w procesie dydaktyczno-wychowawczym w refleksji własnej</i>	397
KS. MARIUSZ SZTABA	
<i>O potrzebie piękna w teorii i praktyce pedagogicznej</i>	415

S. MARIA LOYOLA OPIELA	
<i>Wychowanie estetyczne w koncepcji pedagogicznej Edmunda Bojanowskiego</i> . . .	441
Ks. EDWARD WALEWANDER	
<i>Korzenie formacji benedyktyńskiej</i>	463
MARIAN SURDACKI	
<i>Szpitala bonifratrów w przedrozbiorowej Rzeczypospolitej</i>	471
ALINA RYNIO, ALICJA JANIAK	
<i>Aktualność i znaczenie pedagogicznego spojrzenia Janusza Korczaka na dziecko i jego wychowanie</i>	495
RYSZARD SKRZYNIARZ	
<i>Formatywne oddziaływanie instytucji kościelnej na społeczność lokalną w epoce nowożytnej na przykładzie parafii pw. św. Józefa Oblubieńca Najświętszej Maryi Panny w Bielinach</i>	515
KAZIMIERA KRAKOWIAK	
<i>Rozmowa człowieka słyszącego z niesłyszającym jako zjawisko kluczowe dla pedagogiki specjalnej i logopedii</i>	529
EWA DOMAGAŁA-ZYŚK	
<i>Projektowanie uniwersalne w edukacji osób z wadą słuchu</i>	553
MAGDALENA PARZYSZEK	
<i>Pedagogiczne implikacje bajkoterapii</i>	569
JOLANTA MAZUR	
<i>Wartości w systemie wychowawczym Marii Karłowskiej i siostr pasterek</i>	579
KATARZYNA SAPKO	
<i>Pedagogika rodziny w ujęciu profesor Teresy Kukołowicz</i>	599
TOMASZ WACH	
<i>Działania teatralne w resocjalizacji systemowej, czyli jak kontakt ze sztuką może wspierać rozwój osób zagrożonych demoralizacją</i>	611
LIDIA PIETRUSZKA	
<i>O dylemacie – prawda czy teatr w opiece paliatywnej?</i>	623
Noty o Autorach (zebrała i opracowała Elżbieta Stoch)	641