

język
szkoła
religia
XIV/2

język
szkoła
religia

R. XIV, nr 2

bernardinum

PELPLIN 2019

Rada Naukowa

Krzysztof Biliński, Zbigniew Chojnowski, Andrzej Dyszak,
Edward Jakiel, Małgorzata Książek-Czerwińska, Eva Mrhačova,
Dušan-Vladislav Paždjerski, Danuta Rytel-Schwarz, Ewa Rogowska-Cybulska,
Dietrich Scholze-Šofta, Wiesław Śmigiel, Paweł Tarasiewicz

Redaktor naczelny

Aneta Lewińska

Zastępca redaktora naczelnego

Lucyna Warda-Radys

Sekretarz redakcji

Beata Jędrzejczak

Redaktor zeszytu

Beata Udzik

Redakcja językowa

Joanna Ginter

Adres Redakcji

Katedra Polonistyki Stosowanej, Instytut Filologii Polskiej
ul. Wita Stwosza 55, 80-952 Gdańsk
www.polonistyka.fil.ug.edu.pl, fpojsr@ug.edu.pl

© Copyright by Wydawnictwo „Bernardinum” Sp. z o.o., Pelplin 2019

Wydawca

Wydawnictwo „Bernardinum” Sp. z o.o.,
83-130 Pelplin, ul. Biskupa Dominika 11, tel. 58 536 17 57, fax 58 536 17 26,
bernardinum@bernardinum.com.pl, www.bernardinum.com.pl

Wydawca wersji elektronicznej

Wydział Filologiczny Uniwersytetu Gdańskiego, ul. Wita Stwosza 55,
80-952 Gdańsk, http://czasopisma.bg.ug.edu.pl/index.php/JSR

Wersją pierwotną czasopisma jest wersja papierowa.

Druk cyfrowy

Drukarnia Wydawnictwa „Bernardinum” Sp. z o.o., Pelplin

ISSN 2080-3400

SPIS TREŚCI

Beata Udzik

Wstęp.....7

W KRĘGU DYDAKTYKI

Sara Akram

Blog jako źródło wiedzy o pracy kreatywnej.....11

Adrianna Olkowska

(Pop)kulturowy zawrót głowy u studentów z generacji Z23

Sylwia Karpowicz-Słowikowska, Jolanta Laskowska

Świadomość interkulturowa jako niezbędny element
kompetencji nauczycieli języka polskiego jako obcego
(na materiale polsko-chińskich różnic kulturowych)34

W KRĘGU MYŚLI HUMANISTYCZNEJ

Natalia Wyrwicka

Wychowanie i kształcenie dziewcząt według Edyty Stein.....50

Monika Kulesza

Błogosławiona Marcelina Darowska
jako prekursorka nowego feminizmu64

Karolina Najgeburska

Między widowiskiem a obrzędem. *La processione di cristo morto ulicami Tropei*81

Weronika Płomin

O księdzu w czasach niewoli – biografia i legenda
ks. Ludwika Gabriela Trynkowskiego92

WSTĘP

Zeszyt nr 2 (2019) czasopisma „Język – Szkoła – Religia” zawiera siedem zróżnicowanych tematycznie artykułów, które zgodnie z profilem czasopisma dotyczą zagadnień językowych, edukacyjnych oraz religijnych. Ich autorzy podejmują bowiem zagadnienia interkulturowe z zakresu języka i popkultury, sięgają po problematykę świadomości językowo-kulturowej generacji cyfrowych tubylców oraz kształtowania postawy kreatywności z wykorzystaniem blogu jako formy komunikowania wiedzy. W nurcie badań nad źródłami i kontekstami religijnych obrzędów sytuuje się artykuł poświęcony uroczystościom Wielkiego Tygodnia obchodzonym w lokalnej społeczności na południu Włoch. Dwa artykuły poświęcone zostały sytuacji kobiet z perspektywy teorii filozoficzno-teologicznych oraz poglądów dotyczących kształcenia i wychowania dziewcząt. Jeden artykuł podejmuje tematykę biografii i legendy romantycznego duchownego i pisarza.

Kształtowanie kreatywności ucznia jako wyzwanie współczesnej szkoły to zagadnienie, które podejmuje artykuł Sary Akram (Uniwersytet Marii Curie Skłodowskiej). Autorka dokonuje na początku rozpoznania terminologicznego, sięgając do danych leksykograficznych i definicji zawartych w literaturze specjalistycznej. Powołuje się m.in. na prace Edwarda Nęcki, Krzysztofa Szmidta, Anny Sajdak, Małgorzaty Wolskiej-Długosz oraz Aleksandra Nalaskowskiego. Na przykładzie wybranego blogu pokazuje potencjał edukacyjny tkwiący w tej internetowej formie komunikowania się.

Poszukiwaniu pomostów między „azjatycką a europejską tożsamością” poświęcony jest artykuł Adrianny Olkowskiej z Uniwersytetu Gdańskiego. Autorka przeprowadziła badania wśród chińskich i polskich studentów filologii polskiej oraz romańskiej Uniwersytetu Gdańskiego dotyczące świadomości (pop)kulturowej przedstawicieli generacji Z, pochodzących z dwóch odmiennych kręgów kulturowych. Na pytanie o możliwość porozumienia przedstawicieli tak różnych kręgów kulturowych autorka odpowiada pozytywnie, dostrzegając potencjał w (pop)kulturowym kanonie. Zdaniem badaczki kultura popularna wzbogaca

kulturę wysoką „o nowe treści, sensy i znaczenia”, a przede wszystkim daje szansę na porozumienie i powinna być wykorzystywana w kształceniu językowo-kulturowym pokolenia „cyfrowych tubylców”.

Możliwości porozumienia między przedstawicielami odmiennych kultur szukają także Sylwia Karpowicz-Słowikowska (Gdańsk) i Jolanta Laskowska (Uniwersytet Gdański). Autorki uznają bowiem świadomość interkulturową za niezbędny element kompetencji nauczycieli języka polskiego jako obcego (JPJO). Wychodząc od założeń Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego, wymieniają umiejętności składające się na kompetencję interkulturową. Aby można je było wykształcić, nauczyciel musi umieć wznieść się ponad etnocentryzm i nie tyle wprowadzać „obcych” we własną kulturę, ile wykazywać się empatią w stosunku do cech kultury uczącego się (w artykule mowa o chińskich studentach uczących się języka polskiego). Na przykładzie przetłumaczonych na język polski chińskich przysłów autorki pokazują wyłaniający się z nich językowy obraz świata. Posługują się przy tym bogatym materiałem kulturowym i charakteryzują różne aspekty stylu życia, obyczajowości, kanonów piękna, wiary i moralności przedstawicieli Chińskiej Republiki Ludowej.

Problematyce wychowania i kształcenia dziewcząt na podstawie twórczości i działalności pedagogicznej Edyty Stein poświęciła swój artykuł Natalia Wyrwicka (Gdańsk). W tekście przedstawiono krótko zarówno sylwetkę, jak i podstawy myśli pedagogicznej Edyty Stein; zaprezentowano cele i przebieg formacji dziewcząt, cechy autentycznej wychowawczyni, a także podjęto kwestię pracy zawodowej kobiet. Na końcu artykułu autorka podkreśla potencjał i znaczenie rozważań Edyty Stein w kontekście dzisiejszych problemów związanych z edukowaniem i wychowywaniem dziewcząt.

Charakterystyka bł. Marceliny Darowskiej jako prekursorki nowego feminizmu znalazła się w artykule Moniki Kuleszy (Katolicki Uniwersytet Lubelski). Autorka zdefiniowała pojęcie „nowego feminizmu” w kontekście terminologii filozoficzno-teologicznej papieża Jana Pawła II. Marcelina Darowska (jej życie, myśl i działalność) jest w ujęciu autorki tekstu przykładem spełnienia wskazań papieża.

Również biografia pozostaje w kręgu zainteresowań autorki artykułu poświęconego ks. Ludwikowi Gabrielowi Trynkowskiemu. Weronika Płomin (Uniwersytet Gdański) uznaje, że ów żarliwy kaznodzieja, pisarz i filozof stał się duchowym przewodnikiem w czasie powstania listopadowego. Autorka, odwołując się do romantycznego kontekstu, rozważa także zagadnienie legendy, która narastała wokół postaci bohatera za jego życia, a także po śmierci.

Artykuł Karoliny Najgeburskiej (Uniwersytet Gdański) stanowi rodzaj sprawozdania z obserwacji poczynionych podczas podróży do południowych Włoch. Przedmiotem opisu jest wielkopiątkowa procesja zwana *la processione di Cristo Morto* (pol. ‘procesja umarłego Chrystusa’), która odbywa się podczas obchodów

Triduum Paschalnego w położonym nad Morzem Tyrreńskim miasteczku Tropea (prowincja Vibo Valentia, region Kalabria). Autorka wprowadza szerokie tło kulturowe dla prowadzonych przez siebie obserwacji i sytuuje prezentowany obrzęd w kontekście ustaleń polskich i światowych (zwłaszcza włoskich) kulturoznawców, teatrologów, religioznawców, teologów, historyków, podróżników. Materiał badawczy poddany zostaje refleksji antropologicznej. Karolina Najgeburska, analizując poszczególne elementy wielkopiątkowej procesji w kontekście teatralnym, religijnym oraz kulturowym, zastanawia się nad pochodzeniem tego zwyczaju, jego związkami z tożsamością mieszkańców miasteczka oraz znaczeniem religijno-symbolicznym praktykowanego rytuału.

Beata Udzik

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

BLOG JAKO ŹRÓDŁO WIEDZY O PRACY KREATYWNEJ

Kreatywność i rozwijanie postawy twórczej w uczniach jest już od jakiegoś czasu jednym z największych wyzwań, przed jakimi staje edukacja szkolna (świadczy o tym bogata literatura przedmiotu: Niewiadomski 2011; Sajdak 2008; Jąder 2013; Dobrołowicz i in. 2006; Karwowski i Gajda 2010; Dobrowolska 2009; Braun 2009; Limont 2005). Badacze zwracają uwagę na pozytywny wpływ kształtowania postawy kreatywnej w uczeniu na jego przyszłe funkcjonowanie w społeczeństwie. Małgorzata Karwatowska i Barbara Myrdzik (2011: 10) we wstępie do swojej pracy piszą, że aktywność twórcza jest obecnie „jednym z zasadniczych postulatów współczesnej szkoły, demokratycznej w swoich założeniach i praktyce, a *homo creator* jest wzorcem wychowawczym w wielu programach edukacji na świecie”.

Jak stwierdza Jan Łysek (2006: 58), edukacja kreatywna umożliwia rozwój elastyczności, umiejętności uczenia się, a także skuteczne zarządzanie wiedzą, określonymi zdolnościami i kompetencjami. Dorota Gębuś (2009: 197) zwraca z kolei uwagę na to, że „społeczeństwo wymusza zapotrzebowanie na człowieka kreatywnego, który ma w sobie pierwiastek twórczy”. Badaczka twórczość uważa za wyznacznik rozwoju, pozwalający wykorzystać potencjał tkwiący w każdym człowieku, a ponadto stwarzający szansę na samorealizację i stawienie czoła wymaganiom współczesnego świata. Karwatowska i Myrdzik (2011: 10) podkreślają natomiast potencjał autokreatywny, jaki niesie ze sobą szkolna aktywność twórcza, który pozwala na budowanie wizji samego siebie w ciągu całego życia.

Czym jednak jest *kreatywność*, która w ostatnich latach stała się tak popularna? W słownikach ogólnych języka polskiego to zapożyczenie z języka angielskiego znaleźć możemy stosunkowo rzadko. *Kreatywność* definiowana jest w nich jako cecha lub zdolność do tworzenia czegoś nowego, oryginalnego, np. pomysłów, rozwiązań. Efektem są w tym przypadku zazwyczaj wytwory umysłowe,

¹ saraakram01@gmail.com

a nie materialne. W literaturze specjalistycznej (głównie z zakresu psychologii twórczości) *kreatywność* definiuje się na dwa sposoby: jako cechę (zdolność) oraz jako proces. W znaczeniu pierwszym odnosi się ona do osobowości i zachowań człowieka. W obu przypadkach efektem kreatywności ma być coś nowego, oryginalnego, ale również użytecznego oraz efektywnego. Nie musi być to jednak wytwór materialny – zwykle rezultatem kreatywnego działania czy podejścia jest pomysł, rozwiązanie problemu, innowacja, idea.

Na podstawie definicji słownikowych i specjalistycznych wyrazów *kreatywny* i *kreatywność* możliwe jest zestawienie pożądaných predyspozycji podmiotu. Są to takie cechy, jak: pomysłowość, operatywność, samodzielność, oryginalność, dynamiczność, skuteczność, nieszablonowe myślenie, unikanie schematów, aktywność, zdolność do dostrzegania podobieństw między elementami pozornie bardzo odległymi. Jeden z najważniejszych badaczy psychologii twórczości, Edward Nęcka (2003), za kluczowe cechy osoby twórczej uznaje: otwartość, niezależność i wytrwałość. Z kolei cechy, które można przypisać rezultatowi działania kreatywnego, to: nowa jakość, oryginalność, efektywność, użyteczność, zaspokojenie konkretnych potrzeb².

Ważnym aspektem kreatywności, który pozwala lepiej zrozumieć to zjawisko, jest jej złożoność, co ujawniło się już w zestawie cech osoby kreatywnej. Zwraca się na to uwagę również w literaturze przedmiotu. Małgorzata Wolska-Długosz (2014: 25) postuluje, aby o kreatywności myśleć jako o „zestawie umiejętności, których można się nauczyć, a nie jak o natchnieniu o niewiadomym pochodzeniu lub darze niebios. Taki sposób rozumienia kreatywności pozwala wspierać ucznia konkretnymi oddziaływaniami”. Z podobnym stanowiskiem spotkać się możemy również w książce Scotta Barry’ego Kaufmana i Carolyn Gregoire (2018: 21–22): „Uzbrojeni w wydłużające się listy dowodów potwierdzających te głębokie paradoksy naukowcy są dziś ogólnie zgodni, że kreatywność nie jest jedną cechą, lecz systemem cech, a wiele współczesnych teorii podkreśla wieloaspektową naturę kreatywności”.

O tym, że kreatywność jest istotna w edukacji szkolnej, świadczą również takie połączenia wyrazowe, jak *kreatywny uczeń*, *kreatywny nauczyciel* czy *kreatywny program edukacyjny*. Wielość różnorodnych szkoleń oraz warsztatów kreatywności pozwala myśleć, że jest to taka cecha, którą można w sobie rozwinąć; umiejętność, której można się nauczyć. Potwierdza to również bogactwo wszelkich wskazówek znajdujących się nie tylko w Internecie, ale także przede wszystkim w literaturze, która opisuje różnorodne techniki umysłowe mające na celu rozwinięcie kreatywnych możliwości umysłu (np. Buzan 2014; Szmidt 2008; Cox 2015; Pastuszek 2015; de Bono 1998).

² Poniższe stwierdzenia opieram na analizach zawartych w moim artykule: Akram 2018, s. 87–104.

Krzysztof Szmidt (2007: 323–325) wskazuje jednak na wady popularnych opracowań dotyczących kreatywności i rozwoju osobistego, ponieważ często przekazują one treści w sposób powierzchowny i uproszczony, nie wnikając w istotę problemu. Dlatego autor przestrzega przed nadmiernym zaufaniem do opracowań popularnych, pisanych z myślą o masowej publiczności.

Powszechny charakter twórczości jest także jednym z założeń publikacji Anny Sajdak (2008: 43). Autorka przyjmuje to założenie na podstawie psychologicznych badań nad kreatywnością, które udowadniają, że twórczość stała się dostępną każdemu – istnieje w człowieku jako pewien potencjał, nie zawsze jednak wykorzystywany.

Polski system edukacji jest często uważany za niewspierający postawy twórczej w uczniach i realizowania działań kreatywnych, a nawet je hamujący. Mówi o tym również Tomasz Arciszewski (2018), który – powołując się na amerykańskiego socjologa Daniela Pinka – twierdzi, że cywilizacja zachodnia wchodzi w epokę kreatywności i innowacyjności jako kolejną fazę rozwoju. W związku z tym o przewadze danego kraju decyduje obecnie „myśl kreatywna, innowacje i przewaga technologiczna”. Jednocześnie Arciszewski zwraca uwagę na niską świadomość tej sytuacji w Polsce:

[...] wystarczy spojrzeć na nasz system edukacji i szkolnictwa wyższego. Polskich uczniów i studentów dobrze przygotowuje się w zakresie tradycyjnej wiedzy, umiejętności technicznych i analitycznych, lecz zupełnie nie kładzie się nacisku na myślenie innowacyjne czy zdolność do tworzenia wynalazków. Aby w obecnych czasach osiągnąć sukces, czy to na poziomie jednostek, czy całych społeczeństw, celem kształcenia nie może być przekazanie wiedzy i nauczenie prostych czynności technicznych. To wymaga zupełnie innego myślenia – kreatywnego, wynalazczego, a także przedsiębiorczo-organizacyjnego (Arciszewski 2018: 4).

O przeszkodach w rozwijaniu twórczości, z jakimi można spotkać się w systemie edukacji, pisze Wolska-Długosz (2014: 22–23), która podaje następujące zastrzeżenia:

- programy szkolne ograniczają zajęcia artystyczne, sportowe, techniczne;
- wymagana wiedza encyklopedyczna zmusza do myślenia konwergencyjnego (a nie dywergencyjnego);
- system edukacji prowadzi do przeciążenia percepcyjnego;
- język szkolny jest mało kreatywny (zawiera mało metafor, analogii, porównań);
- oryginalność, elastyczność, pomysłowość ucznia nierzadko jest mylona z niewłaściwym zachowaniem;
- zasadą i metodą wychowania staje się „sakralizacja rywalizacji”.

W jaki sposób szkoła i edukacja powinny więc wspierać rozwijanie twórczości w uczniach? Pisał o tym Aleksander Nalaskowski (1997: 146), który kładł nacisk na zaspokajanie potrzeby ekspresji dziecka, stwarzanie warunków dla doświadczania samodzielności, otwartość na inicjatywy dziecka, kształcenie umiejętności wyznaczania celów oraz stwarzanie sytuacji, w których dziecko może sprawdzić własne możliwości i je ocenić.

Na pytanie o to, czy szkoła rzeczywiście może pomóc uczniom w rozwijaniu postawy twórczej, wielu badaczy odpowiada, że w dużej mierze zależy to przede wszystkim od nauczyciela, który może stać się dla uczniów przykładem (Wolska-Długosz, 2014: 23) i którego aktywność jest jednym z podstawowych warunków wprowadzania innowacji w szkole (Gębuś, 2009: 195). To nauczyciel powinien być osobą, która dostrzeże możliwości twórcze ucznia, wydobędzie jego potencjał i pomoże mu go rozwinąć, zamiast zniechęcać i próbować dostosowywać za wszelką cenę do reguł obowiązujących w systemie edukacji (Gębuś, 2009: 195). Odpowiedzialność nauczyciela leży również w kwestii sposobów prowadzenia zajęć, a więc np. stosowania metod twórczego rozwiązywania problemów oraz metod aktywnych pobudzających myślenie twórcze.

Na obu poziomach edukacji szkolnej bardzo ważny aspekt stanowią: korzystanie z multimedialnych źródeł informacji, ich selekcja oraz ocena merytoryczna, a także świadome korzystanie z technologii. Ważne jest to również w wypadku lekcji informatyki, podczas których uczniowie powinni uczyć się „wyszukiwać w sieci potrzebne informacje i zasoby, oceniać ich przydatność oraz wykorzystywać je w rozwiązujących problemach” (Gębuś, 2009: 195).

Gatunków medialnych (w tym internetowych) w podstawie programowej jest niewiele. W zakresie przedmiotu język polski w większości są to gatunki dziennikarskie (wywiad, reportaż, wiadomość). Znajomość typowych elektronicznych form komunikacji, takich jak e-mail i SMS, służy przede wszystkim ćwiczeniu zasad etykiety językowej. Oprócz tego uczniów obowiązuje znajomość zjawiska hipertekstu i umiejętność wskazania przemian w komunikacji językowej ze względu na różne media. Spośród charakterystycznych gatunków internetowych w podstawie programowej pojawia się natomiast strona internetowa, której projektowania mają w założeniu uczyć się uczniowie na lekcjach informatyki.

Gatunkiem podobnym do strony internetowej jest blog, będący nieustannie bardzo popularną formą wypowiedzi. Jako internetowy gatunek wypowiedzi nie ma on ustalonej jednoznacznej definicji, ponieważ od początku swojego istnienia ulegał zmianom. Na początku definiowany był jako internetowy pamiętnik lub dziennik (takie objaśnienia znajdziemy w wielu słownikach języka polskiego), ponieważ rzeczywiście dawniej głównym celem blogowania było publikowanie wpisów dotyczących prywatnego życia autora, własnych przemyśleń itp. W literaturze naukowej często wskazuje się na społeczny charakter blogu (Cywińska-Milonas 2002; Gumkowska 2009), który przejawia się w interakcji między

nadawcą a odbiorcami, dlatego też podkreślana jest często interaktywność tej formy wypowiedzi, pozwalająca na odróżnienie blogu od np. strony internetowej. Autorem blogu może być właściwie każdy, kto ma dostęp do sieci, ponieważ blogowanie nie wymaga specjalistycznej wiedzy technologicznej ani szczególnych umiejętności.

Jedną z charakterystycznych cech blogów jest różny stopień anonimowości (Nowak, Rakocy, Zajac 2009), choć dzisiaj często spotykamy się z blogami prowadzonymi przez osoby pod ich prawdziwym imieniem i nazwiskiem. Badacze twierdzą, że celem blogu jest zawsze zaspokojenie jakiejś potrzeby, np. ekshibicjonizmu, autoprezentacji, autoterapii, kreacji własnego wizerunku, twórczości (Cywińska-Milonas 2002; Nowak, Rakocy i Zajac 2009). Blogi cechuje również bogate zróżnicowanie tematyczne, które może służyć za ich kryterium typologiczne. Marta Więckiewicz (2012) wyodrębniła następujące tematy podejmowane przez blogerów: życie prywatne autora, problematyka kulturalna, polityka, nowe technologie – i dodaje do tego blogi wielotematyczne. Z kolei Małyda Szewczyk tematykę blogów przedstawiła w formie pewnego rodzaju skali, na której wyróżniła trzy znaczące „punkty”: blogi konfesyjne, specjalistyczne i profesjonalne, prowadzone w ramach obowiązków służbowych (Szewczyk 2014).

Współcześnie blogi często odchodzą od formuły konfesyjności na rzecz przekazywania wiedzy – wpisują się więc w wyróżnione przez Szewczyk blogi specjalistyczne, co jest często związane z działalnością zawodową autorów. Co szczególnie interesujące, z czasem blogowanie zmienia się z zajęcia pobocznego w pracę zawodową, z której można czerpać korzyści materialne. Przykładem tego zjawiska jest twórczość blogowa Jacka Kłosińskiego³, projektanta graficznego i współzałożyciela agencji ENGRAM, zajmującej się identyfikacją wizualną marek, projektowaniem stron internetowych i projektowaniem graficznym. Kłosiński założył blog w 2012 r.; w 2016 r. zdecydował się sprzedać swoje udziały firmowe wspólnikowi i zająć się tylko blogowaniem oraz prowadzeniem szkoleń. W tym samym roku został zwycięzcą Blog Forum Gdańsk i otrzymał nagrodę na najlepszy blog powstający w Gdańsku⁴.

Wydaje się, że potencjału blogów w edukacji szkolnej oraz we wspomaganie działań kreatywnych szukać można przede wszystkim w traktowaniu ich jako dodatkowego źródła wiedzy, ale przekazującego ją z innych punktów widzenia i w różnorodnej formie. Blogi nie są oczywiście źródłami naukowymi, ale nie oznacza to, że nie mogą mieć żadnej wartości poznawczej. W korzystaniu z za-

³ Blog Jacka Kłosińskiego znajduje się na stronie: <http://klosinski.net>. Dostęp do wszystkich cytatów: 18.09.2019 r.

⁴ <https://m.radiogdansk.pl/audycje-rg/kawalek-swiata-i-herbata/item/50483-nie-piszem-o-modzie-kuchni-czy-dzieciach-a-jest-najlepszym-blogerem-w-gdansk>.

sobów Internetu najistotniejsza jest selekcja informacji pod względem ich wiarygodności i rzetelności – dotyczy to również treści przekazywanych na blogach. Obecnie blogi są bardzo często prowadzone przez praktyków z różnych dziedzin, którzy dzielą się swoją wiedzą i doświadczeniem. Są oni otwarci na różne formy kontaktu i pomocy, mogą stanowić więc interesujące i atrakcyjne dla młodych osób źródła informacji, a nie tylko rozrywki.

Tematyka podejmowana przez Kłosińskiego na blogu oscyluje wokół pracy kreatywnej, co zaznacza sam autor, krótko prezentując swój blog: „Pomagam w pracy kreatywnej”. Bloger rozumie ją w odniesieniu do swojej działalności zawodowej, tzn. jest to praca projektanta graficznego związana z tworzeniem treści na blog (w formie nie tylko tekstowej, ale także audialnej i audiowizualnej), jak również obejmująca cały proces gromadzenia pomysłów i ich realizowania. Tematyka blogu została usystematyzowana i podzielona na trzy kategorie: *produktywność*, *biznes* oraz *inspiracje*⁵. Choć niektóre wpisy autor przyporządkował do więcej niż jednej kategorii, warto przybliżyć bardziej szczegółowy zakres tematyczny tekstów publikowanych przez Kłosińskiego.

W szczególności warta uwagi wydaje się grupa wpisów dotycząca metod i strategii, dzięki którym można być bardziej efektywnym w pracy oraz trenować umiejętność generowania pomysłów i rozwiązywania problemów – a są to jedne z kluczowych kompetencji w pracy kreatywnej. Duża liczba wpisów dotyczy produktywności, którą autor rozumie jako „nastawienie na skuteczność; szukanie lepszych efektów i sprytniejszych rozwiązań”⁶. Wpisy należące do tej kategorii obejmują tematy związane z organizacją pracy, efektywną nauką, czy też planowaniem i wyznaczaniem celów w perspektywie długofalowej. Tematyka blogu Kłosińskiego obejmuje również inne, choć powiązane ze sobą zagadnienia, jednak atutem publikowanych treści jest jasny i zwięzły sposób wypowiedzi autora. Bloger urozmaica teksty za pomocą różnorodnych chwytów, z których kilka zostanie przedstawionych na konkretnych przykładach.

W szczególności warto zwrócić uwagę na sposoby przedstawiania tematu, których celem jest uatrakcyjnienie przekazu i utrzymanie uwagi czytelnika. Temat zostaje wprowadzony zazwyczaj przez przytoczenie jakiejś historii lub anegdoty:

5:30 rano. Za oknem ciemno i nieprzyjaźnie. Typowa brytyjska pogoda. Staremu służącemu to jednak nie przeszkadza. Wspina się po schodach i uprzejmie, ale zdecydowanie wykonuje swoje zadanie: budzi Anthonego Trollope’a. Trollope zaczynał pracę na poczcie ok. 9 rano. Wcześniej, przez trzy godziny każdego dnia, zamieniał się w pisarza. Taka dyscyplina dawała niesamowite efekty. W trakcie swojej kariery napisał 63 książki,

⁵ Wcześniej podział ten wyglądał nieco inaczej, tzn. wyodrębnione były cztery kategorie: *inspiracja*, *poradnik*, *narzędzia* i *podcast*.

⁶ <https://klosinski.net/kategoria/produktywnosc>.

w tym 47 powieści. Trzymając się morderczego tempa 250 słów na każdy kwadrans pisania, udawało mu się publikować trzy tomy rocznie [...]”; W trakcie II wojny światowej, inżynierowie pracujący w amerykańskim lotnictwie mieli do rozwiązania dziwną zagadkę. Bombowce B-17, znacznie częściej niż jakiegokolwiek inne samoloty, padały ofiarą trudnych do wytłumaczenia katastrof. Nie chodziło o działania wroga, typu zestrzeleń z ładu, czy powietrza. Problemem było lądowanie. Nawet te maszyny sprawdzane przed startem po kilka razy i w idealnym stanie technicznym potrafiły roztrzaskać się niespodziewanie o ziemię. Zdesperowane dowództwo, widząc, że mechanicy są bezradni i nie potrafią znaleźć przyczyny, zatrudniło... psychologa. Być może odpowiedź siedziała w głowach pilotów?⁷

Może być to również historia wymyślona przez autora, która przedstawia jakąś konkretną sytuację, lub też zasłyszana od kogoś znajomego:

Moja koleżanka poszła kiedyś do hipermarketu po butelkę wina. Wybrała swoje ulubione, położyła je na taśmie i ustawiła się w kolejce. Kasjer chwycił alkohol żeby przeskanować kod, ale zaraz potem na chwilę się zatrzymał. Spojrzał na koleżankę i przez kilka sekund mierzył ją wzrokiem. Wreszcie, bez słowa wyjaśnienia, skasował towar i podał cenę. Moja znajoma trochę się speszyła, ale ciekawość wzięła górę, więc zapytała z nadzieją w głosie:

– Pewnie zastanawiał się Pan, czy jestem pełnoletnia bo młodo wyglądam?

– Tak – odpowiedział kasjer z kamienną miną. – Przez chwilę tak myślałem, ale lepiej się przyjrzałem i się rozmyśliłem⁸;

Powoli kończysz popołudniowy trening. Przed Tobą ostatnia długość basenu. Jeśli weźmiesz pod uwagę także zajęcia poranne, właśnie mija czwarta godzina, którą spędziłaś dziś w wodzie. Jutro będzie wyglądało to podobnie. Pojutrze także. W ciągu tygodnia przepłyniesz łącznie ponad 60 kilometrów. Słyszałaś, że to tyle samo co 240 kilometrów biegu, ale nigdy nie miałaś czasu, żeby dłużej się nad tym zastanowić. Wracasz do domu. Zamiast rzucić się zmęczona na kanapę, rzucasz na nią tylko torbę. Wbiegasz do swojego pokoju, siadasz przy biurku i zaczynasz odrabiać zadanie domowe. Masz 14 lat, a twoje życie pachnie chlorem. Ze ściany patrz na ciebie plakaty uśmiechniętych olimpijczyków, ale tobie wcale nie jest wesoło. Wszystko cię boli, nigdy nie masz czasu dla siebie, a treningi już od dawna cię nie cieszą⁹.

⁷ <http://klosinski.net/kontrola-vs-chaos>.

⁸ <http://klosinski.net/jak-male-kroki-pomagaja-osiagac-wiecej>.

⁹ <http://klosinski.net/dlaczego-wyglad-jest-wazny>.

¹⁰ <http://klosinski.net/czy-grozi-ci-bieda>.

W dalszej części przedstawienia tematu bloger bardzo często używa przykładów w celu zobrazowania danego problemu:

Założmy, że koleżanka podaje Ci swój adres, a jej numer domu to 15A/15. Stwierdzasz, że bardzo łatwo to zapamiętasz i... przestajesz się starać. Zamiast powtórzyć kilka razy dla utrwalenia, uznajesz, że to za duży banał, żeby się wysilać. Trafiasz później na wskazaną ulicę i za nic w świecie nie możesz przypomnieć sobie, jaki numer podawała znajoma. Pamiętasz tylko, że to było coś łatwego...¹¹;

W większości wypadków nie zastanawiamy się nad parkowaniem czy kolejnością zakupów. Chcemy po prostu mieć z głowy określone zadania i przejść do kolejnych. Nie ryzykujemy tego, że jadąc dalej, nie znajdziemy wolnych miejsc. Jak tylko zobaczymy na półce coś, czego potrzebujemy, jak najszybciej ładujemy dany produkt do koszyka, żeby o nim nie zapomnieć. To jest właśnie prekrastynacja¹².

Ponadto odwołuje się do uogólnionego doświadczenia, z którym „każdy” może się utożsamić:

Nowe plany i pomysły są fajne. Ekscytują i zapowiadają pozytywne zmiany. Chwytny wtedy za telefony, publikujemy statusy w social media i z wypiekami na twarzy opowiadamy o nich spotkanym znajomym. Tym, co zamierzamy zrobić, chcemy dzielić się z wszystkim wkoło. I to wydaje się zupełnie naturalne. Bliskie nam osoby chcą wiedzieć, co u nas słychać, a my chcemy poznać ich rady. Takie, z pozoru nieszkodliwe, podejście niesie za sobą jednak spore ryzyko¹³;

Musicie przyznać, że chętnie przyzwyczajamy się do własnej negatywnej opinii na swój temat. Często powtarzamy: „nie umiem zrobić dobrego zdjęcia”, „złe tańczę”, „nie jestem kreatywna” itp. Wychodzimy z założenia, że nie da się tego zmienić i tak już jest. Wstydzimy się swoich rysunków, tekstów, czy muzyki, którą tworzymy albo, co gorsza, w ogóle nie sprawdzamy swoich możliwości w różnych dziedzinach¹⁴.

Przedstawione strategie prezentowania tematu przez autora są powszechnie znane oraz wykorzystywane, jednak wydaje się to ich zaletą w internetowym środowisku. Przystępna forma tekstu, która zjawiska abstrakcyjne (takie jak prekrastynacja) przedstawia i wyjaśnia za pomocą konkretnych przykładów lub

¹¹ <http://klosinski.net/8-sprawdzonych-sposobow-na-szybsza-nauke-i-lepsze-zapamietywanie>.

¹² <http://klosinski.net/czy-pospiech-dobrze-doradza>.

¹³ <http://klosinski.net/zachowaj-swoje-plany-dla-siebie>.

¹⁴ <http://klosinski.net/daj-sobie-czas>.

historii, sprawia, że wpisy mogą trafić do szerokiego grona odbiorców. Historie i anegdoty urozmaicają tekst, który jest nie tyle wykładem pewnych treści, ile interesującym wpisem wprowadzającym odbiorcę w tematykę nową lub mniej znaną.

Treści publikowane w Internecie zazwyczaj są redagowane z nastawieniem na szeroką publiczność o raczej przeciętnej kompetencji językowej, co nie oznacza, że nie mogą być źródłem wartościowych treści. Jedną z istotnych zalet blogów jest ich powszechna dostępność i aktualność – autorzy często przedstawiają treści związane z tym, co na bieżąco wykorzystuje się w konkretnych dziedzinach. Dlatego blogi mogą być również dobrym uzupełnieniem wiedzy obok książek drukowanych, na których publikację czeka się o wiele dłużej. Dla wielu młodych osób sieć jest współcześnie głównym (a nawet jedynym) źródłem informacji, dlatego warto zwracać im uwagę na wartościowe miejsca w Internecie, które mogą pomóc im rozwijać swoje zainteresowania. Blog może być jednocześnie formą, w której swoich sił będą chcieli spróbować sami uczniowie. Warto im pokazywać różne przykłady i sposoby prowadzenia takiej formy komunikacji, ukazując wartość merytoryczną treści udostępnianych na blogach, jak również zwracając uwagę na aspekt społecznościowy tego gatunku internetowego. Dzięki blogom mogą tworzyć się społeczności ludzi skupionych wokół wspólnych zainteresowań, co daje możliwość wymiany opinii i doświadczeń.

Bibliografia

Akram S. (2018), *Definicje w słownikach językowych i specjalistycznych a współczesna praktyka językowa (na przykładzie kreacji i słów pokrewnych)*, w: *Wartości w językowo-kulturowym obrazie świata Słowian i ich sąsiadów* (t. 4: *Słownik językowy – leksykon – encyklopedia w programie badań porównawczych*), red. S. Niebrzegowska-Bartmińska, J. Szadura i B. Żywicka, Lublin.

Arciszewski T. (2018), *Epoka kreatywności i innowacyjności – co nas czeka?*, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, https://www.kongresobywatelski.pl/wp-content/uploads/2018/05/tomasz_arciszewski-epoka_kreatywnosci_i_innowacyjnosci-co_nas_czeka.pdf.

Bono E., de (1998), *Naucz się myśleć kreatywnie*, Warszawa.

Braun D. (2009), *Podręcznik rozwijania kreatywności. Sztuka i twórczość pracy z dziećmi*, Kielce.

Buzan T. (2014), *Rusz głową*, Warszawa.

Cox D. (2015), *Kreatywne myślenie dla bystrzaków*.

Cywińska-Milonas M. (2002), *Blogi (ujęcie psychologiczne)*, *Liternet. Literatura i internet*, red. P. Marecki, Kraków.

Dobrołowicz W. (red.) (2006), *Kreatywność – kluczem do sukcesu w edukacji*, Warszawa.

Dobrowolska B. (2009), *Nauczyciel wobec postaw twórczych uczniów: pedagogiczne uwarunkowania kompetencji zawodowych*, Toruń.

Gajda A., Karwowski M. (2010), *Kreatywność (i nie tylko) w klasie szkolnej*, Warszawa.

Galewska-Kustra (2014), *Stymulowanie rozwoju twórczości uczniów w środowisku szkolnym: potrzeby, możliwości, ograniczenia*, w: *Wychowanie we współczesnej szkole. Twórcze myślenie, aktywne działanie w szkole*, red. R. Kowalski i O. Szykarczyk, Siedlce.

Gębuś D. (2009), *Innowacyjna szkoła – kreatywny uczeń. Twórczość wyzwaniem współczesnej edukacji*, „Podstawy Edukacji” nr 2.

Jąder M. (2013), *Efektywne i atrakcyjne metody pracy z dziećmi*, Kraków.

Karwatowska M., Myrdzik B. (red.) (2011), *Twórczość w szkole. Rzeczywiste i możliwe aspekty zagadnienia*, Lublin.

Kaufman S.B., Gregoire C. (2018), *Kreatywni. I masz pomysł na wszystko*, tłum. K. Mojowska, Warszawa.

Limont W. (2005), *Teoria i praktyka edukacji uczniów zdolnych*, Kraków.

Łysek Ł. (2006), *Edukacja kreatywna w szkole*, „Nauczyciel i Szkoła” nr 1–2.

Nalaskowski A. (1997), *Nauczyciele z prowincji u progu reformy edukacji*, Toruń.

Niewiadomski P. (2011), *Dziecko w krainie kreatywności. Odpowiedzialność wyboru wolnych pomysłów*, w: *Wychowanie przez świat fikcyjny dla świata rzeczywistego*, red. E. Rodziejcz i M. Cackowska, Gdańsk.

Nowak A., Rakocy K., Zajac J.M. (2009), *Interaktywne, choć osobiste. Blogi i blogowanie a komunikacja z otoczeniem*, w: *Tekst (w) sieci. Tekst, język, gatunki*, red. D. Ulicka, Warszawa.

Pastuszek M. (2015), *Zrozumieć kreatywność*, Warszawa.

Sajdak A., *Edukacja kreatywna*, Kraków 2008.

Szewczyk M. (2014), *Blog*, w: *Od aforyzmu do zinu. Gatunki twórczości słownej*, red. G. Godlewski, Warszawa.

Szmidt K. (2007), *Pedagogika twórczości*, Gdańsk.

Szmidt K. (2008), *Trening kreatywności*, Warszawa.

Więckiewicz M. (2012), *Blog w perspektywie genologii multimedialnej*, Toruń.

Wolska-Długosz M. (2014), *Żeby dzieciom chciało się chcieć – o rozwoju kreatywności, zainteresowań i pasji*, w: *Wychowanie we współczesnej szkole. Twórcze myślenie, aktywne działanie w szkole*, red. R. Kowalski i O. Szykarczyk, Siedlce.

Źródła internetowe

<http://klosinski.net>

<https://m.radiogdansk.pl/audycje-rg/kawalek-swiata-i-herbata/item/50483-nie-pisze-o-modzie-kuchni-czy-dzieciach-a-jest-najlepszym-blogerem-w-gdansk>

Streszczenie

Blog jako źródło wiedzy o pracy kreatywnej

Artykuł porusza zagadnienie, które jest współcześnie jednym z największych wyzwań edukacji szkolnej – rozwijanie w uczniu kreatywności. Autorka powołuje się na wybraną literaturę przedmiotu z licznych pozycji traktujących o kreatywności w szkole. Na początku pojawia się krótka charakterystyka pojęcia kreatywności na podstawie analiz danych leksykograficznych i definicji zawartych w literaturze specjalistycznej. Autorka powołuje się m.in. na prace Edwarda Nęcki, Krzysztofa Szmidta, Anny Sajdak, Małgorzaty Wolskiej-Długosz oraz Aleksandra Nalaskowskiego. W artykule zostają przedstawione przeszkody w rozwijaniu kreatywności, jakie pojawiają się w systemie edukacji, oraz cechy i zadania szkoły, która powinna wychodzić naprzeciw twórczym uczniom i ich wspierać. Warunki edukacji kreatywnej zostały przywołane za publikacją Anny Sajdak. Następnie autorka prezentuje podstawowe treści na temat blogu i przedstawia wybrany przykład: blog Jacka Kłosińskiego, którego tematem jest praca kreatywna. Na podstawie wybranych sposobów przedstawienia tematu opisuje możliwości wykorzystania blogu jako dodatkowego, ale wartościowego źródła wiedzy, w którym treści są redagowane w sposób przystępny i atrakcyjny dla, szczególnie młodego, odbiorcy.

Słowa kluczowe: blog, kreatywność, szkoła, uczeń

Summary

Blog as a source of knowledge on creative work

The article treats about an issue which is nowadays one of the biggest challenges for school education – developing creativity in pupils. The author refers to selected literature on creativity at school. In the beginning there is a short characteristics of the idea of creativity and its meaning emerging from lexicographical analysis and definitions in specialist literature. The author refers to works of Edward Nęcka, Krzysztof Szmidt, Anna Sajdak, Małgorzata Wolska-Długosz and

Aleksander Nalaskowski. In the article there are presented hindrances in developing the creativity, which appear in system of education. There are also presented features and tasks of such school, which is supposed to support creative pupils. Conditions of creative education are presented based on Anna Sajdak's work. The author refers basic information about blog and presents one, chosen blog – by Jacek Kłosiński, which topic concentrates on creative work. Few ways of presenting the subject proves the possibilities of using blog as an additional, but worthy, source of knowledge, which content is edited in attractive way, especially for young addressers.

Keywords: blog, creativity, school, pupil

Adrianna Olkowska¹
Uniwersytet Gdański

(POP)KULTUROWY ZAWRÓT GŁOWY U STUDENTÓW Z GENERACJI Z

Dlaczego jako nowocześni glottodydaktycy wciąż nie potrafimy sprostać wyzwaniom edukacyjnym wymuszonym przez społeczeństwo informacyjne? A może zamiast rozmyślać nad tym, że słowo pisane traci na wartości, a uniwersum zdaje się podlegać przekazowi audiowizualnemu, przyjąlibyśmy definitywnie do wiadomości, że kultura popularna stała się normą i to, co kiedyś uchodziło za odstępstwo od ogólnie przyjętego i uznanego kanonu, obecnie samo się nim stało?

Fenomen popkultury jest na tyle powszechny, że nie możemy już od niego uciec w nauczaniu. Jak pisze Witold Jakubowski (2014: 96), „kultura popularna może być rozumiana jako kultura ludowa społeczeństw postindustrialnych i tak też coraz częściej jest traktowana”. Zgodnie z definicją zawartą w Encyklopedii PWN kultura ludowa to „w najogólniejszym sensie kultura niższych warstw społeczeństwa”. W tym kontekście jej obraz jest spójny z obrazem popkultury zamieszczonym w słownikach Cambridge² oraz Oxford³, ujmującym ją jako kulturę zbudowaną na przekazie medialnym, która cieszy się uznaniem raczej wśród zwykłych osób i jest szczególnie nastawiona na osoby młode.

Przez wzgląd na treści przekazywane przez środki komunikacji masowej popkultura bywa niesłusznie utożsamiana z kulturą masową, jednakże w rzeczywistości obejmuje znacznie szerszy krąg zjawisk i jak trafnie wyjaśnia Marian Golka (2008: 146): „kulturę popularną można określić jako treści, które – niezależnie od środka przekazu – są łatwe w odbiorze, często bardzo skonwencjona-

¹ adriannaolkowska@gmail.com

² Pop culture – music, TV, cinema, books, etc. that are popular and enjoyed by ordinary people, rather than experts or very educated people (*Cambridge Dictionary*, <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/pop-culture> [dostęp: 15.04.2018]). Dostęp do wszystkich źródeł internetowych w tym tekście: 30.04.2018.

³ Pop culture – modern popular culture transmitted via the mass media and aimed particularly at younger people (*Oxford Dictionary*, https://en.oxforddictionaries.com/definition/pop_culture).

lizowane, oraz które zawierają wyraźne elementy rozrywkowej, tym samym przyciągają liczną publiczność”. Według Marka Krajewskiego (2005: 17) „kultura popularna to kultura, która zawiera wartości, dzieła, idee, przekazy, style, trendy całkowicie odmienne, sprzeczne z tymi, które wypełniają kulturę elitarną (a więc wulgarne, niskie, przemijające, proste, ogłupiające, skomercjalizowane itd.)”.

Tak rozumianą koncepcję kultury należy odróżnić od jej antonimu: *kultury wysokiej*, tworzonej przez elity intelektualne i artystyczne, których oryginalność (d)oceniają profesjonalni krytycy i środowisko uznanych twórców. Zdaniem Antoniny Kłoskowskiej (2007: 263) „nie znaczy to jednak, iż nie dociera w ogóle do szerszej publiczności. [...] procesy homogenizacji mechanicznej i immanentnej wprowadzają znaczne zasoby kultury wyższej w szeroki obieg masowych środków komunikowania”.

Niemniej jednak spory zasięg i ogólna aproba otoczenia, bez względu na poziom wykształcenia i status socjoekonomiczny jednostki, to cechy przypisywane przede wszystkim kulturze popularnej. Postęp naukowo-technologiczny przyczynił się do tego, że przekaz popkulturowy jest dostępny dla każdego, jednakże nie jest to warunek wystarczający dla poprawności jej odbioru, ponieważ jak twierdzi Zygmunt Bauman:

Warunkiem przyjemności odbioru zarówno przez naiwnego („semantycznego”), jak i wykształconego („semiotycznego”) czytelnika lub widza jest wstępna intertekstualna wiedza dotycząca powtarzanego planu czy motywów, w ten sposób można uchwycić pomysłowość nieskończonej gry [...] Spoglądając na to z przeciwnej strony, zmiana i nowość stały się aspektami „tego samego”; to, co nowe, jest niczym innym, jak odtworzonym starym – nowość rezyduje w każdym akcie tworzenia (Halava, Wróbel i Bauman 2008: 168).

W istocie pełny i świadomy odbiór kultury popularnej dostarcza przyjemności w rozpoznawaniu motywów, toposów, symboli, stylów, gatunków, konwencji oraz znaczeń, a układanie mozaiki aluzji i nawiązań do innych dzieł jest interesującą propozycją zabawy dla spragnionego wrażeń człowieka – tym bardziej, jeżeli jest nim przedstawiciel generacji Z, który urodził się i wychował w świecie łatwego dostępu do wirtualnej rozrywki.

Aby przyjrzeć się, jak mocno osadzona w umysłach moich studentów jest (pop)kultura, postanowiłam przeprowadzić badanie ankietowe, w którym w kwietniu 2018 roku wzięło udział 40 studentów Uniwersytetu Gdańskiego – w tym 20 osób chińskiego pochodzenia, studiujących filologię polską i reprezentujących poziom A2 w sześciopozomowej skali *Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego*, oraz 20 osób polskiego pochodzenia, studiujących filologię romańską, dla których język polski jest językiem ojczystym. Największą

grupę stanowiły osoby w wieku 20–21 lat, należące do generacji Z. Wśród badanych dominowały kobiety (75%).

Celem badania było wykazanie znajomości (pop)kultury przedstawicieli dwóch zupełnie odmiennych kręgów kulturowych, ustalenie, czy istnieje jakiś kanon kulturowy, wspólny dla tożsamości europejskiej i azjatyckiej, oraz zastanowienie się nad sposobami wykorzystania wypowiedzi reprezentantów generacji Z do pracy na zajęciach z języka i kultury. Kwestionariusz ankiety składał się z dwóch pytań zamkniętych oraz ośmiu pytań otwartych, umożliwiających studentom pogłębiającą wypowiedź. Pytania dotyczyły uniwersalnych tematów (miłość, przyjaźń, świat zwierząt) i preferencji (dzieł i twórców (pop)kultury, stylu życia) i zostały pomyślane w taki sposób, aby umożliwić studentom całkowitą dowolność przy udzielaniu odpowiedzi, bez wskazywania dominacji kultury wysokiej czy zachodniego kręgu kulturowego.

Na pytanie o znajomość dzieł (pop)kultury studenci obu grup zaznaczyli na pierwszym miejscu *ex aequo DC Extended Universe* i *Marvel Cinematic Universe* (75%). Wysoką oglądalnością cieszyły się również *Gwiezdne wojny*, *Mission Impossible*, *Star Trek* oraz *Doktor Who*. Wśród seriali na pierwszym miejscu uplasowały się *Gra o tron* i *Jak poznałem waszą matkę*. Nietrudno zauważyć, że studenci – zarówno polscy, jak i chińscy – wykazali się głównie dobrą znajomością amerykańskich filmów i seriali. W tym pytaniu potwierdzona została teza o „jednostronnym przepływie wzorców i wartości kulturowych Stanów Zjednoczonych do reszty świata” (Melosik 2007: 11), znanym najczęściej pod pojęciami „amerykanizacji” lub „mcdonaldyzacji” społeczeństwa i traktowanym w różnej perspektywie badawczej jako postęp albo degradacja kultury (zob. Mielniczuk 2011: 8–9).

Zapytani o znajomość utworów cenionych postaci ze świata europejskiej i amerykańskiej (pop)kultury, wszyscy ankietowani wskazali Walta Disneya oraz Joanne K. Rowling, 80% podało Tolkiena, a 50% – Terry’ego Pratchetta, co po raz kolejny udowadnia znajomość przedstawicieli amerykańskiej i brytyjskiej kultury popularnej. Nikt spośród studentów z Harbinu nie podkreślił nazwisk Franza Kafki, Brunona Schulza ani Ryszarda Kapuścińskiego. Polscy studenci również nie wykazali się znajomością Schulza ani Kapuścińskiego, co pokazuje, że nie zawsze można oczekiwać od studentów znajomości dzieł wybitnych twórców, nawet jeżeli znalazły się one na liście lektur szkolnych⁴ i były omawiane na lekcjach. Ponadto jako dydaktycy powinniśmy mieć świadomość faktu, który podkreśla Urszula Pop (2003: 229):

⁴ Por. *Podstawa programowa przedmiotu Język polski, IV etap edukacyjny*, <https://www.terazmatura.pl/docs/Podstawa-programowa-z-jezyka-polskiego-szkola-ponadgimnazjalna.pdf>.

Nie ma nic złego w tym, że ktoś czytuje Danielle Steel, Stephena Kinga czy Roberta Ludluma. Nie ma nic złego w tym, że ktoś nie czytuje Danielle Steel, Stephena Kinga czy Roberta Ludluma. Złe jest odmawianie kultu-
rze popularnej jakiegokolwiek wartości tylko dlatego, że w powszechnym
mniemaniu jest to literatura konwencjonalna, homogeniczna i infantylna,
daleka od życia codziennego, a tym samym szkodliwa. A już niewyba-
czalnym błędem jest deprecjonowanie wartości takiej literatury, nie
przeczytawszy choćby jednej pozycji do niej przynależnej.

Wszyscy studenci filologii polskiej chińskiego pochodzenia na pytanie o zna-
jomość dzieł polskiej (pop)kultury, podzielonych na kategorie: muzyczne, filmo-
we oraz literackie, zadeklarowali znajomość utworów Fryderyka Chopina
i Krzysztofa Pendereckiego. Niektórzy studenci przyznali, że nieobca jest im
twórczość Ryszarda Riedla oraz Dody. Rozeznanie w dziedzinie muzycznej nie
powinno nikogo dziwić, jak bowiem przekonuje Marcin Jacoby, wykładowca
kultury chińskiej Uniwersytetu Warszawskiego, „Dla Chińczyków nauka gry na
fortepianie zawsze była zajęciem elitarnym [...]. Począwszy od lat 90., posyłanie
dziecka na lekcje gry jest właściwie obowiązkowe dla rodziców, którzy chcą
zapewnić mu solidną edukację” (Herma 2010). Wśród dzieł filmowych znalazły
się różne gatunki filmowe: melodramat *Trzy Kolory* Kieślowskiego, dramat *Cześć,
Tereska*, komedia romantyczna *Tylko mnie kochaj*, komedia sensacyjna *Killer*,
a także filmy z historią w tle: *Bitwa Warszawska*, *Wałęsa. Człowiek z nadziei*
i seriale: *Rodzinka.pl*, *M jak miłość*. Jedna osoba pochwaliła się przeczytaniem
(w tłumaczeniu na język angielski) wierszy Wisławy Szymborskiej oraz Czesła-
wa Miłosza. Z wypowiedzi studentów wynika, że potrafią oni umiejętnie prze-
platać ze sobą elementy kultury niskiej oraz wysokiej, a jednocześnie znane są
im ambitne dzieła, posługujące się skomplikowanymi środkami wyrazu, do
których warto by nawiązywać przy okazji objaśniania polskich kodów kulturo-
wych i uniwersalnych środków stylistycznych.

Niestety, słabo na tym tle wypadła znajomość adaptacji filmowych dzieł
europejskich pisarzy: Adama Mickiewicza, Agaty Christie, Stephena Kinga oraz
Lwa Tołstoja. Poza *Panem Tadeuszem* (50%) i *Anną Kareniną* (40%) harbińscy
studenci zadeklarowali jedynie znajomość dzieł Christie (bez podania konkre-
tnych tytułów). Sześć osób nie udzieliło żadnej odpowiedzi na to pytanie. Na
takie wyniki badania ankietowego spory wpływ może mieć kwestia cenzury
i ograniczenia promocji lub dostępu do niektórych dzieł dla ogółu chińskiego
społeczeństwa. Dla porównania, większość polskich studentów potrafiła wymie-
nić przynajmniej cztery utwory Stephena Kinga, trzy – Agaty Christie, dwa –
Adama Mickiewicza oraz wyłącznie jeden utwór Lwa Tołstoja, co przy tym
pytaniu ukazało dominację dzieł kultury popularnej i ujawniło nieznaną
klasyków literatury rosyjskiej, których recepcja, chociażby ze względu na bliskość
geograficzną i kulturową, powinna być zdecydowanie szersza.

Studenci filologii romańskiej, poproszeni o podanie przykładów azjatyckich
dzieł (pop)kultury, które wywarły na nich wrażenie, wykazali się imponującą
wiedzą, tylko jedna osoba nie podała bowiem żadnego utworu, a 90% studentów
wymieniło więcej niż sześć przykładów, wśród których warto przywołać chocia-
żby poradniki (*Sztuka wojny* Tzu Suna i Pina Suna, *Sekrety urody Koreanek* Char-
lotte Cho, *Magia sprzątania* Marie Kondo), powieści (*Sputnik Sweetheart* Haru-
kiego Murakamiego, *Kwiat śniegu i sekretny wachlarz* Lisy See), filmy (m.in.
horror *Krag*, fantasy *Atak Tytanów*, anime *Księżniczka Mononoke*, dramat *Shūzō*),
seriale (turecki *Wspaniałe Stulecie*, południowokoreański *Cesarzowa Ki*, japoński
Naruto, chiński *Legenda Nezha*), komiksy (*Dragon Ball*, *Pokemon*), jak również
piosenki zaliczane do koreańskiego popu (*Gangnam style*, *Red Light*, *Sober*).

Zjawisko wschodnio-zachodniego przepływu (pop)kulturowego w przeko-
nający sposób tłumaczy Bartosz Godziński (2017):

Azja i Zachód mają to do siebie, że wzajemnie się fascynują i czerpią
z siebie pełnymi garściami, żyjąc w pełnej symbiozie. My bierzemy ich
technologię, a oni naszą kulturę... i na odwrót. I tak bez Disneya nie
byłoby japońskiej animacji, która jest uwielbiana na Zachodzie, a bez
Nintendo nie byłoby gier tworzonych w naszej części świata, które są
u nich dyscypliną sportu. Podobnie jest z muzyką. Jeszcze kilka lat temu
Europa i USA zachwycały się j-rockiem i j-popem, czyli japońskimi od-
powiednikami „naszej” muzyki. Teraz na topie jest za to k-rock i k-pop,
które pochodzą z Korei Południowej.

Naukowego objaśnienia pragmatycznej funkcji wprowadzania „egzotycznych
wzorców” do standardów zachodnich podejmuje się Zbyszko Melosik (1996:
124): „Wątki są wyrwane z kontekstu i mieszane ze standardami europejskimi.
W ten sposób mamy do czynienia z oswajaniem różnicy kulturowej. [...] Wyko-
rzystuje się ją w celu kreowania nowości, świeżych wyobrażeń oraz stymulowa-
nia pragnień.

Na następne pytanie poruszające uniwersalną tematykę, a mianowicie: „W ja-
kich znanych Państwu dziełach bohaterami pierwszoplanowymi są zwierzęta?”,
studenci z Harbinu odpowiedzieli jednomyślnie: *Kung Fu Panda*. Okazało się
również, że zarówno jedni, jak i drudzy odznaczają się zamiłowaniem do ame-
rykańskich klasyków animacji: *Madagaskar* (75%), *Epoka lodowcowa* (75%),
Shrek (60%), *Myszka Miki* (60%), *Garfield* (50%). Studenci filologii romańskiej
zwrócili również uwagę na słowiańskie produkcje (*Wilki i zając*, *Krecik*, *Reksio*).
Chińscy studenci nie wymienili żadnych lektur traktujących o zwierzętach, pol-
scy studenci podali zaś ich kilka (*Bajki* Krasickiego, *Przygody Koziołka Matołka*,
O psie, który jeździł koleją, *Folwark zwierzęcy*, *Doktor Dolittle*). Należy odno-
tować, że na to pytanie ankietowani obu grup odpowiedzieli w sposób wyczer-
pujący, co może świadczyć o ich zainteresowaniu tematyką zwierzęcą.

Wśród odpowiedzi na kolejne pytanie: „Jakie miejsca z dzieł (pop)kultury chcieliby Państwo odwiedzić?”, znalazły się fantastyczne światy, takie jak Hogwart, Narnia, wioska hobbitów, planeta z *Awatara*, czarna chata z *Twin Peaks* oraz zaświaty z *Boskiej komedii* Dantego. Z wypowiedzi studentów wynika, że na ich popularność wpływają malownicza sceneria oraz aura tajemniczości, jaka je otacza. Światowe metropolie, zarówno okcydentalne, jak i orientalne, również podbiły serca studentów, którzy udzielając odpowiedzi, łączyli ulubione miasto z filmem, w którym dzieje się akcja: Nowy Jork (*Seks w wielkim mieście*), Paryż (*Amelia*), Amsterdam (*Gwiazd naszych wina*), Bejng (*Lost in Bejng*), Tokio (*Między słowami*) itd. W wypowiedziach wielokrotnie podkreślano dynamikę życia w wielkich miastach, przy czym polscy studenci zwrócili przede wszystkim uwagę na możliwość indywidualnego rozwoju zawodowego i prywatnego jednostki, z kolektywnego zaś punktu widzenia Chińczyków najważniejsza dla harmonijnego życia w społeczeństwie okazała się tolerancja oraz wielokulturowość dużych miast. Wśród literackich przykładów aglomeracji miejskich i wiosek studenci filologii romańskiej podali Paryż z *Lalki* Prusa, wieś z *Chłopów* oraz dwór z *Nad Niemnem*, przez wzgląd na ich swojski klimat i realistyczny obraz życia. W tej optyce należy zauważyć, że „wbrew unifikującemu działaniu środków masowego przekazu dużym zainteresowaniem cieszą się treści charakteryzujące się autentyzmem, niepowtarzalnością, związane z regionem, narodem, z tradycją kulturalną” (Gajda 2005: 55).

Następne pytanie ankietowe, dotyczące ideału związku, również wzbudziło entuzjazm studentów, którzy przy udzielaniu odpowiedzi pozwolili sobie na dużą swobodę opisu. Wszyscy studenci z Harbinu wskazali na *Zmierch* jako przykład miłości do grobowej deski. Jak można było przypuszczać, w mniemaniu studentów obu grup w kategorii *miłość* zwyciężyły klasyczne romanse amerykańskich produkcji (*Zanim się pojawiłeś*, *Naręczony mimo woli*). Do mniej oczywistych przykładów ulubionych par zaliczono królową Wiktorię i księcia Alberta z serialu historycznego *Wiktoria*, a nawet parę z teledysku pt. *Show me love* Robina Schulza. Wśród literackich bohaterów miłosnych studenci wymienili m.in. Romea i Julię, Ericę Falck i Patrika Hedströma z *Księżniczki z lodu* Camilla Läckberg oraz Jacka i Mabel z *Dziecka śniegu* Eowyn Ivey. Studenci filologii romańskiej, prawdopodobnie z uwagi na wybrany kierunek studiów, docenili też znane pary z włoskich klasyków filmowych (*Cinema Paradiso*, *Życie jest piękne*, *Malena*). Przy uzasadnieniu wyboru modelu miłości zwracano uwagę na silną więź partnerów, która jednak nie powinna w żaden sposób zaburzać inherentnej potrzeby niezależności i odrębności jednostki, wówczas należałoby bowiem zrezygnować z niesatysfakcjonującej relacji. Co ciekawe, studenci obu grup w równej mierze podkreślali kwestię autonomii, na którą na ogół przedstawiciele generacji Z zdają się szczególnie uwrażliwieni.

Wśród ulubionych przykładów rodzin studenci obu grup podali różne typy, począwszy od tradycyjnie pojmowanych rodzin nuklearnych (*Rodzinka.pl*), przez

rodziny patchworkowe (*Współczesna rodzina*), kończąc na związkach partnerskich, w tym osób homoseksualnych (*Matt i Max*). Na uwagę zasługuje fakt przyjęcia za kryterium wyboru szczególnej więzi i oparcia w rodzinie, która nie zawsze musi być wzorcowa, aby cieszyła się sympatią widzów (*Rodzina Borgiów*, *Narcos*, *Beksińscy*, *Świat nonsensów u Stevensów*). Z analizy wypowiedzi ankietowanych wyłania się obraz współczesnej rodziny, która powinna się odznaczać następującymi wartościami: wzajemna pomoc, zrozumienie, akceptacja dla odmiennych poglądów i zachowań, poczucie humoru, umiejętność rozładowywania napięć itd. Należy również nadmienić, że wśród wypowiedzi studentów nie padł żaden tytuł odsyłający do rodzin znanych, np. z lektur szkolnych.

Po analizie wypowiedzi ankietowanych na temat ideału przyjaźni można zauważyć, że poza wymienieniem przykładów studenci właściwie nie uzasadnili swoich wyborów. W kręgu literatury warto wymienić m.in. przyjaźń Wertera z Wilhelmem z *Cierpień młodego Wertera* oraz Alka, Rudego i Zośki z *Kamieni na szaniec*, w kręgu filmowym podano zaś przykłady z seriali polskich (*Wojenne dziewczyny*, *Ranczo*), amerykańskich (*Kumple*, *Riverdale*) oraz norweskich (*Skam*). Wynik wydaje się interesujący w kontekście pytania, jeżeli weźmiemy pod uwagę, że niektóre z cytowanych typów przyjaźni wymagają szczególnie poświęcenia dla drugiej osoby, np. w stanie wojny. Okazuje się, że szlachetne postawy, takie jak patriotyzm, uczynność i oddanie, ukazane w filmach o tematyce wojennej, nadal cieszą się uznaniem młodych ludzi.

Na pytanie o preferowany model życiowy większość studentów w obu grupach opowiedziała się za podróżniczym stylem życia, który możemy odnaleźć m.in. w serii filmów o Jamesie Bondzie czy też w *Szybkich i wściekłych*. Studenci polscy i chińscy przy uzasadnianiu swoich wyborów wykazali się także wrażliwością na obecny stan środowiska (*Interstellar*, *S.O.S. Ziemia!*) oraz sytuację osób chorych i niepełnosprawnych (*Chirurdzy*, *Nietykalni*), wykazując chęć podjęcia inicjatywy w trosce o dobro planety i istot ludzkich. Z jednej strony pojawiły się wypowiedzi wskazujące na determinację w dążeniu do szeroko pojmowanego sukcesu i władzy (*W garniturach*, *Prawo Agaty*); z drugiej – studenci niejednokrotnie wyrazili rezygnację z potrzeby samorealizacji na rzecz potrzeby miłości i przynależności (*Przyjaciele*, *Kumple*). Zwrócili również uwagę na duchowy i intelektualny wymiar życia, pozostając przy tym w większości wypowiedzi w kręgu filmowym (*Koneser*, *Wielkie piękno*), który przez wizualną stymulację wywiera silne wrażenie na przedstawicielach tej generacji. Wydaje się, że przeniesienie do świata filmowej narracji nie tylko stanowi ucieczkę od rutyny dnia codziennego, ale też pomaga młodym dorosłym w rozwiązywaniu ich własnych problemów lub przynajmniej sprzyja poznawaniu rozmaitych wzorców, modeli życia i zachowania w społeczeństwie.

Po przeprowadzeniu i przeanalizowaniu ankiet można dojść do wniosku, że dobra znajomość dzieł i twórców (pop)kultury amerykańskiej, jaką wykazali się

studenci obu grup, może być wykorzystana w charakterze pomostu i transferu systemu wartości oraz treści kulturowych między kulturą europejską a azjatycką. Należy przy tym unikać skrótowości i fragmentaryczności w prezentacji ważnych oraz unikatowych cech charakterystycznych dla pozostałych kręgów kulturowych. Warto też zdać sobie sprawę, że sama świadomość istnienia kanonu, np. lektur szkolnych czy międzynarodowych klasyków artystycznych, nie idzie w parze z jego zadowalającą znajomością wśród młodego pokolenia. Dlatego też należy poświęcić część zajęć na propagowanie tych dzieł, które uważa się za istotne dla kształcenia językowego i kulturowego, np. przez wspólne oglądanie, omawianie i komentowanie ekranizacji; generacji Z nie jest bowiem łatwo się utożsamiać ze sztandarowymi bohaterami z lektur, a pośrednictwo mediów może w tym procesie pomóc.

Sposobów na aktywne wykorzystanie zainteresowania młodego pokolenia treściami (pop)kulturowymi jest wiele. Według mnie jedną ze skutecznych metod pracy jest drama, która jako „metoda dydaktyczno-wychowawcza angażująca w działanie ucznia całą jego wiedzę o świecie, tworzącą nowe jej jakości w związku z wykorzystywaniem wyobraźni, emocji, zmysłów, intuicji” (Kuciel 2003: 134) stanowi klucz do zrozumienia podstawowych struktur realiów kulturowych. Na podobnej zasadzie wykorzystuje się gry fabularne, które dają odpowiedź „na poszukiwanie nowych sposobów kształcenia dla kultury” (Szeja 2002: 444) i są przykładem zabaw pogłębiających kompetencję językową.

Poza wcielaniem się w rolę, twórczość (pop)kulturowa może posłużyć do doskonalenia umiejętności słuchania, czytania oraz redagowania różnorodnych form użytkowych, takich jak dyseratacja, opis, opowiadanie, recenzja, biografia itd. Korzystanie z zaplecza kulturowego pomaga również w poszerzaniu zasobu słownictwa, np. z zakresu sztuki, architektury czy przyrody. Ciekawym zabiegiem służącym kształceniu kompetencji komunikacyjnej jest też tworzenie oryginalnych form narracji, np. historii z alternatywnym zakończeniem, lub uwspółcześnianie znanych motywów z baśni, powieści itd. Zestawianie i porównywanie dzieł kultury wysokiej i ich odpowiedników (bądź odniesień) w kulturze niskiej również jest dobrym sposobem na pogłębianie wrażliwości międzykulturowej. Umberto Eco (1990: 12–36), który nazywa współczesność „epoką powtórzeń”, zwraca uwagę na dialog intertekstualny w połączeniu z dialogiem interkulturowym.

W obrazie studentów obu grup, mimo ich odrębności kulturowej, powinno się wyróżnić pewne cechy wspólne, do których należą: dobra orientacja interkulturowa, tolerancja, akceptacja różnych modeli życia (w tym osób o innej orientacji seksualnej, odmiennym pochodzeniu, sposobie zachowania, działania itd.), otwartość oraz ciekawość świata. Ostatecznie dla efektywnego kształcenia i poznania preferencji oraz pragnień generacji Z potrzebna jest ciągła analiza ich własnego sposobu postrzegania świata, do której należy się odwoływać, bynaj-

mniej nie poprzestając na cyklicznych badaniach ankietowych, lecz przez systematyczną współpracę.

Sięganie po treści (pop)kulturowe stanowi w tym kontekście klucz do komunikacji między studentem a glottodydaktykiem i uzupełnia proces wspólnego poznawania świata. Być może umiejętne wykorzystywanie pozytywnych cech pokolenia „dzieci sieci” przełoży się na sukces dydaktyczny i miłą atmosferę zajęć, w których (pop)kultura nie będzie już dłużej traktowana jako „zadziwiający signum ponowoczesności” (Sikora 2014: 59)?

Bibliografia

Cambridge Dictionary [pop culture], <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/pop-culture>.

Eco U. (1990), *Innowacja i powtórzenie: pomiędzy modernistyczną i postmodernistyczną estetyką*. Przeł. Teresa Rutkowska, „Przekazy i Opinie” nr 1–2.

Gajda J. (2005), *Media w edukacji*, Kraków.

Godziński B. (2017), *Świat (i Polska) oszalał na punkcie k-popu. To Spice Girls i Backstreet Boys dzisiejszych czasów*, <http://natemat.pl/222829,moda-nagirsbandy-i-boysbandy-nie-minela-topowi-artysty-maja-skosne-oczy-a-wsrod-fanow-sa-nie-tylko-nastolatki>.

Golka M. (2008), *Socjologia kultury*, Warszawa.

Halava M., Wróbel P. (2008), *Bauman o popkulturze. Wypisy*, Warszawa.

Herma M. (2010), *Dlaczego Azjaci kochają Chopina (bardziej niż Polacy)?*, <http://www.ziemianicyja.pl/2010/04/dlaczego-azjaci-kochaja-chopina>.

Jakubowski W. (2014), *Media i kultura popularna jako obszar studiów nad edukacją*, „Studia Edukacyjne” nr 30.

Kłoskowska A. (2007), *Socjalizacja kultury*, Warszawa.

Krajewski M. (2005), *Kultury kultury popularnej*, Poznań.

Kuciel K. (2003), *Czy gry fabularne powinny być obecne w szkole? Dyskusja z Jerzym Szeją, autorem artykułu „Nowe formy kształcenia: narracyjne gry fabularne”*, w: *Uwieść słowem, czyli retoryka stosowana*, red. J.Z. Lichański, Warszawa.

Melosik Z. (1996), *Tożsamość, ciało i władza. Teksty kulturowe jako (kon)teksty pedagogiczne*, Poznań – Toruń.

Melosik Z. (2007), *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*, Kraków.

Mielniczuk M. (2011), *Amerykanizacja – postęp czy degradacja kultury?*, „Plagiat” nr 12.

Oxford Dictionary [pop culture], https://en.oxforddictionaries.com/definition/pop_culture.

Podstawa programowa przedmiotu *Język polski, IV etap edukacyjny*, <https://www.terazmatura.pl/docs/Podstawa-programowa-z-jezyka-polskiego-szkola-ponadgimnazjalna.pdf>.

Pop U. (2003), *Demony wyobraźni. Szkic o retoryce współczesnej kultury popularnej*, w: *Uwieść słowem, czyli retoryka stosowana*, red. J.Z. Lichański, Warszawa.

Sikora M. (2014), *Kultura popularna jako semiologia codzienności*, „Ruch Filozoficzny” nr 1.

Słownik licealisty wyd. Omega [popkultura], <http://wosnastoprocent.pl/slownik/popkultura>.

Szeja J. (2002), *Nowe formy kształcenia: narracyjne gry fabularne*, w: *Metodyka literatury, t. 2*, red. J. Pachecka, A. Piątkowska i K. Sałkiewicz, Warszawa.

Streszczenie

(Pop)kulturowy zawrót głowy u studentów z generacji Z

Autorka artykułu, na podstawie ankiet przeprowadzonych wśród chińskich i polskich studentów pierwszego roku filologii polskiej oraz romańskiej Uniwersytetu Gdańskiego, bada świadomość (pop)kulturową przedstawicieli generacji Z pochodzących z dwóch odmiennych kręgów kulturowych. Analiza porównawcza ma na celu znalezienie odpowiedzi na pytanie o istnienie kanonu (pop)kulturowego, który stanowiłby pomost dla tożsamości azjatyckiej i europejskiej. Artykuł udowadnia również, że kultura popularna ma prawo koegzystować obok kultury wysokiej, wzbogacając ją o nowe treści, sensory i znaczenia, i przybliżyć sposoby wykorzystania kultury popularnej w kształceniu językowo-kulturowym pokolenia „cyfrowych tubylców”.

Słowa kluczowe: popkultura, studenci filologii polskiej z Chin, studenci filologii romańskiej z Polski

Summary

(Pop)cultural vertigo of the students from generation Z

The author of the article, on the base of the surveys conducted among Chinese and Polish first-year students of Polish and Roman philology from University of Gdansk, examines (pop)cultural *consciousness of representatives of generation Z, coming from two different cultural circles*. Comparative analysis aims to find an answer to the question about the existence of a (pop)cultural canon that would

be the bridge for both Asian and European identity. The article also proves that popular culture has the right to coexist alongside high culture, enriching it with new contents, senses and meanings, and presents the ways of using popular culture in the linguistic and cultural education of the generation of “digital natives”.

Keywords: pop culture, Polish philology students from China, Romanesque philology students from Poland

Sylwia Karpowicz-Słowikowska¹, Jolanta Laskowska²
Uniwersytet Gdański

ŚWIADOMOŚĆ INTERKULTUROWA JAKO NIEZBĘDNY ELEMENT KOMPETENCJI NAUCZYCIELI JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO (NA MATERIALE POLSKO-CHIŃSKICH RÓŻNIC KULTUROWYCH)

Każdy naród ma własny rezerwuar myśli, które się stały znakami, tym rezerwuarem jest jego język: jest to rezerwuar, do którego wnosily swój wkład stulecia – jest to skarbiec myśli całego narodu

(Johann Gottfried Herder, za: Anusiewicz 1999: 263)

Nauczanie języka polskiego jako obcego polega nie tylko na wdrażaniu umiejętności językowych, ale również na uświadamianiu różnic kulturowych. Efektywność komunikowania się w języku obcym jest uzależniona od kompetencji interkulturowej, której znaczenie podkreśla Europejski System Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ). Zwrócono w nim szczególną uwagę na:

- *umiejętność dostrzegania związku między kulturą własną obcą;*
- *umiejętność stosowania odpowiednich strategii w kontaktach z przedstawicielami innych kultur;*
- *unikanie sytuacji konfliktowych, które wynikają z różnic kulturowych;*
- *umiejętność pokonywania stereotypów.*

Pojęcie interkulturowości, czyli poznawanie tradycji, kultury i zwyczajów danego narodu, przeszło na grunt pedagogiczny wraz z koniecznością uczenia się języków obcych. Nauczanie języka wiąże się z potrzebą nie tylko kształcenia kompetencji komunikacyjnej, ale także poznania i zrozumienia kultury kraju docelowego, światopoglądu i mentalności przedstawicieli jego społeczeństwa (Górecki 2013: 145–146). By dobrze funkcjonować w obcych kulturowo środowiskach, należy przejść proces adaptacji z przestrzeni kultury rodzimej w obszar

kultury nowej. Jak podkreślają *Dharm Prakash, Sharma Bhawuk* i *Richard W. Brislin*, aby bezproblemowo odnajdywać się w kulturowo różnych przestrzeniach, „człowiek musi interesować się nimi, wykazywać się wystarczającą wrażliwością, by zauważać różnice kulturowe, a także musi chcieć zmieniać własne zachowanie, w dowód szacunku dla ludzi stamtąd pochodzących” (*Bhawuk i Brislin 2000: 163*). Otwartość umysłu motywuje go do uznania i zrozumienia potrzeb innych ludzi, ułatwia adaptowanie się do kulturowo różnorodnych sytuacji, sprzyja wywieraniu pozytywnego wrażenia.

Proces nauczania języka obcego i obcej kultury wymaga od obu stron – kształcącej i kształconej – łatwości w inicjowaniu kontaktów, autorefleksji, empatii, tolerancji dla ograniczeń, umiejętności panowania nad emocjami, optymizmu, odpowiedzialności i zorientowania na cel. Sukces interakcji wynika nie tylko z namacalnego efektu w postaci wyższej świadomości językowo-kulturowej, ale także z zadowolenia partnerów takiego kontaktu. Szczególnie empatia – rozumiana nie tyle jako wczucie się w punkt widzenia drugiego człowieka, ile wręcz jako zdolność do myślenia o tym samym czy odczuwania identycznych emocji – jest elementem wartym podkreślenia. Nie należy jej oczekiwać wyłącznie od strony biorcy (kursanta); niezwykle istotna jest tego rodzaju predyspozycja po stronie dawcy (lektora), który jako aktywizator procesu komunikacji nie tylko demonstruje wzajemność, lecz także potrafi się z podopiecznym identyfikować, wykraczając poza „własne ramy koncektualne, obciążone wartościami rodzimymi” (*Houghton 2012: 33*). Od nauczyciela wymaga się bowiem wzniesienia się ponad etnocentryzm, tak kuszący w sytuacji wprowadzania „obcych” w krąg własnej kultury. Taka krótkowzroczność, wynikająca niekiedy z braku należytej wiedzy, może prowadzić do nietrafnego interpretowania zachowania przedstawiciela innej kultury, co rodzi w efekcie nieporozumienie, a nawet niezrozumienie.

Równie ważna co emocje jest świadomość kulturowa i znajomość obszarów, w których kultura wpływa na język i jego użycie w interakcji. Reasumując, „świadomość interkulturowa (sfera kognitywna) jest podstawą wrażliwości interkulturowej (sfera afektywna), ona zaś prowadzi do wykształcenia kompetencji interkulturowej (sfera behawioralna)” (*Sobkowiak 2015: 70–71*).

Aspekt kognitywny (wiedza), który jest przedmiotem niniejszego artykułu, to dogłębna świadomość natury różnych kultur – w tym konkretnym przypadku polskiej i chińskiej – oraz typowych dla nich zjawisk. Wiedza taka „obejmuje informacje na temat różnic kulturowych, wartości, norm czy obowiązujących w danej kulturze konwencji, zasad komunikacji, wzorów interakcji oraz umiejętność odwoływania się do nich” (*Sobkowiak 2015: 70–71*). Bez takiej wiedzy nauczyciel/lektor skazuje się na ryzyko błędnego interpretowania komunikatów formułowanych przez kursanta, na niewłaściwy wybór strategii komunikacyjnych, problemy z określeniem przyczyn popełnionych błędów lub ich korektą, naruszanie zasad dotyczących etykiety, a w efekcie – na fiasko procesu dydaktycznego.

¹ sylkar1@wp.pl

² jolanta.laskowska@ug.edu.pl

Naturalnie niemożliwe jest pełne opanowanie wiedzy potrzebnej do kontaktowania się z osobami wywodzącymi się z innych kultur. Jakiego klucza użyć, by – będąc nauczycielem różnych etnicznie grup – zapoznać się choćby w minimalnym zakresie z kulturowym dorobkiem danej nacji? Kryterium wyboru jest w zasięgu ręki; to zależności między kulturą a językiem.

Claire Kramsch wyróżnia trzy rodzaje związków między językiem a kulturą. Po pierwsze, język wyróżnia rzeczywistość kulturową, ponieważ wypowiedzi odnoszą się do wspólnego doświadczenia i odzwierciedlają poglądy, postawy i wierzenia jego użytkowników. Po wtóre, język ucieleśnia rzeczywistość kulturową, gdyż używając go, ludzie tworzą doświadczenia, a sam kanał przekazu także kreuje znaczenie. Ponadto język symbolizuje rzeczywistość kulturową: jest systemem znaków służącym jego użytkownikom do identyfikacji siebie i innych (Kramsch 1998). W językach ukryte są dawne opinie o świecie. Pewne ich wyrażenia i połączenia wyrazowe tak się skonwencjonalizowały, że nie myślimy o ich dosłownym znaczeniu ani odkryciach naukowych je podważających, lecz przyjmujemy na co dzień tę idiomatyczną perspektywę. Przykładu takiego procesu dostarczają przysłowia, których przegląd zamieszczono poniżej³.

- *Stare chińskie przysłowie mówi: kiedy nie masz co powiedzieć, powiedz stare chińskie przysłowie.*

Mieszkańcy Azji Wschodniej w procesie poznania wykorzystują perspektywę holistyczną – obserwując inną osobę, biorą pod uwagę uwarunkowania, w których jej reakcja się pojawia, dlatego są też bardziej skłonni do upatrywania jej motywów w sytuacji niż w samej osobie (por. Nisbett 2009). Można więc oczekiwać, że kursanci/słuchacze/uczniowie pochodzący z tego regionu będą kierowali się w swoich językowych wyborach nie tylko relacjami między desygnatem a znakiem, ale także całym kontekstowym naddatkiem wyniesionym z własnej kultury. Rozpoznanie znaczeń ukrytych w metaforach i w komunikatach niewerbalnych wymaga wiedzy o tradycjach i praktykach danej kultury.

W prezentowanych tu wynikach obserwacji kierowano się założeniem, że wpływy kulturowe są realizowane przez spostrzeganie tego, co jest wspólnie podzielane przez innych. Zebrany materiał przysłów i przesądów ma choćby w nieznacznym zakresie zminimalizować ryzyko porażki komunikacyjnej.

³ Źródła: Jurand 1982; <http://www.chiny.pl/artukul/118-przyslowia-chinskie>; https://pl.wikiquote.org/wiki/Przys%C5%82owia_chi%C5%84skie; <http://przewodnikduchowy.pl/a/przyslowia-chinskie.php>; <https://www.zamyslenie.pl/przyslowia/chinskie>;

<https://pieknoumyslu.com/chinskie-przyslowia-o-milosci>. Dostęp do wszystkich źródeł internetowych: 3.04.2018 r.

- *Ciało to dar od rodziców.*
- *Trzeba uważać śmierć za powrót do poprzedniego stanu.*
- *Choroba jest uleczalna, nie przeznaczenie.*
- *Lekarz może wyleczyć z choroby, ale nie z losu.*
- *Szczęśliwy lekarz spotyka chorego przy końcu jego choroby, a nie- szczęśliwy – przy jej początku.*

Agata Strządała w artykule *Kulturowe aspekty donacji organów, na przykładach z Chin, Pakistanu, Egiptu i Stanów Zjednoczonych* podejmuje temat zabiegów transplantacji organów w Chinach. Fraza: „ciało to dar od rodziców” bardzo wyraźnie ukazuje kulturową niegotowość na przekazywanie organów innym osobom. W Chinach panuje bowiem przekonanie, że integralności ciała nie powinno się naruszać ani za życia, ani po śmierci. Przekroczenie tego nakazu uniemożliwia przeprowadzenie rytuałów pogrzebowych. Co prawda w Chińskiej Republice Ludowej transplantacji organów dokonuje się od już od lat 60. XX w., ale nadal nie ma powszechnej akceptacji dla tego zabiegu. Chiński bioetyk Yu Cai twierdzi, że w kraju tak zaludnionym jak Chiny w latach 2002–2009 tylko 130 obywateli zgodziło się oddać pośmiertnie swoje organy do transplantacji. Sytuacja taka wynika z tradycji chińskiej, którą współtworzą konfucjanizm, buddyzm i taoizm (Strządała 2015: 139–140). Z drugiej strony to właśnie w Chinach dokonano w listopadzie 2017 r. pierwszego eksperymentu przeszczepu głowy od zmarłego dawcy. Wkrótce ma się tam odbyć podobna operacja na żywym człowieku.

- *Brzydka kobieta jest skarbem w domu, ale na ucztach króluje piękna.*
- *Gdy los się nam uśmiecha, spotykamy przyjaciół, a gdy nam jest przeciwny – ładną kobietę.*
- *Los pięknych kobiet jest nieszczęśliwy – wybitni mężczyźni rzadko bywają urodziwi.*
- *Piękna kobieta należy do świata, brzydka – tylko do ciebie.*
- *Piękną kobietę wychowuje jedna rodzina, a sto rodzin jej pożąda.*

Chińskie kanony piękna różnią się nieco od europejskich. Najbardziej dostrzegalną różnicą jest podejście do wyglądu skóry. O ile w Europie cenimy opaleniznę, o tyle w Chinach jest ona przejawem „brzydoty” oraz świadczy o niskim statusie społecznym opalonego. Chińczycy tłumaczą to następująco: osoba, która jest biała, pracuje w biurze i nie jest narażona na promieniowanie słoneczne, a więc ma wyższy status społeczny – w przeciwieństwie do ludzi, których praca naraża na częsty kontakt ze słońcem (np. rolników czy budowlanców). Zatem w Chinach w odniesieniu do skóry *blade* (*białe*) oznacza *ładne*, a *ciemne* (*brązowe*) – *brzydkie*. W konsekwencji tego stereotypu na półkach z kosmetykami dostępne są całe gamy kremów z dodatkiem środka wybielającego, a kobiety w czasie lata noszą małe

parasolki, które chronią je przed słońcem. Oczywiście coś takiego jak solarium w Chinach nie ma racji bytu.

W Chinach panuje wręcz szalona moda na robienie różnych fryzur i farbowanie włosów na wiele kolorów – zarówno przez kobiety, jak i przez mężczyzn. Dlatego też zakłady fryzjerskie są częściej spotykane niż sklepy spożywcze i najdłużej otwarte. Nierzadko można też spotkać „ulicznego” fryzjera, który strzyże chętnych przechodniów (Ingłot 2009: 195–196).

Podobno Chińczycy zazdroszczą Europejczykom „długich pięknych nosów”, bo w stosunku do Chińczyków każdy nos Europejczyka jest długi. Jako długo-nosi i egzotyczni jesteśmy dla Azjatów z reguły atrakcyjni. Z tego powodu, dopóki nie zapominamy, że to nie szata zdobi człowieka, możemy w Chinach czuć się ponadprzeciętnie atrakcyjni (Machaj 2012).

- *Jeżeli 50-letniego mężczyznę po przebudzeniu nic nie boli, to znaczy, że ten mężczyzna nie żyje.*
- *Lekarstwo nie uleczy zmyślonej choroby, a wino nie rozproszy prawdziwego zmartwienia.*
- *Ten, co nie wierzy w bogów, wierzy w boga gromu; ten, co nie wierzy w lekarstwa, wierzy w środek na przeczyszczenie.*

Parki są w Chinach głównym miejscem wszelkiej aktywności społecznej i fizycznej. W dużych miastach w parkach umiejscowione są liczne publiczne siłownie, gdzie Chińczycy zbierają się wieczorami i trenują bez względu na płeć i wiek. Amatorzy ruchu przy muzyce przychodzą tańczyć tradycyjne chińskie tańce, taniec w parach, grupach lub solo oraz taniec z szarfami. W większości parków nietrudno znaleźć chińskich wróżbitów, są też jednostki i grupy przychodzące ćwiczyć tai-chi bądź kung-fu. Jednak najwięcej jest ludzi przychodzących do parków, aby doskonalić swoje umiejętności artystyczne, takie jak np. malowanie tuszem czy wyszywanie tradycyjnych wzorów. Wiele osób przychodzi z instrumentami lub własnym nagłośnieniem muzycznym (Brede 2009). Widok pięknie poruszających się w rytm cza-czy lub ćwiczących w parku tai-chi starszych osób kontrastuje z totalnym brakiem bezpłatnych placów zabaw dla dzieci. Prawie na każdym osiedlu w większych miastach istnieją przyrządy do gimnastyki dla dorosłych, ale tylko w nielicznych parkach tych metropolii można, najczęściej odpłatnie, skorzystać z huśtawek, ślizgawek i innych atrakcji dla dzieci. Piaskownice to luksus dla bardzo zamożnych mieszkańców zamkniętych osiedli.

- *Gdy wieją wichry zmian, jedni budują mury, inni budują wiatraki – a Chińczycy... plują.*
- *Oddychanie jest panem siły.*

Bardzo często i w bardzo różnych okolicznościach można zaobserwować Chińczyków plujących i charczących. Plucie w miejscach publicznych jest naturalnym zachowaniem, jak mlaskanie przy stole lub wypluwanie (dosłownie!) kostek na stół. Prawdopodobnie bez plucia Chińczycy w północnej części kraju powymieraliby na choroby płuc i oskrzeli. Od tysięcy lat silne, zimne wiatry nawiewają na północne Chiny znad pustkowi Mongolii lessowy pył. Między Żółtą Rzeką a miastem Xi'an, starą cesarską stolicą, grubość lessowych ziem nawianych z północy w okresie lodowcowym dochodzi do stu metrów. W miastach i na wsi dniem i nocą unosi się mgiełka pyłu. Niektórym wydawałoby się, że kurz ten jest nieszkodliwy i niewarty uwagi. Lessowy pył podrażnia jednak płuca, zatyka oskrzela i wysusza śluzówki. Aby temu zapobiec, Chińczycy nieustannie piją wodę. To dlatego w restauracjach, zanim jeszcze zamówi się cokolwiek, kelnerki nalewają wszystkim gościom słabą herbatę. Wielu Chińczyków w miastach, a na wsi niemal każdy, zawsze ma przy sobie coś w rodzaju podłużnego słoiczka z wodą i co chwila popija dwa, trzy łyki (Benedykciński b.r.).

- *Nie ma takiej uczy na świecie, która trwa wiecznie.*
- *Po trzech czarkach można pojąć ład rządzący światem, a upicie się rozwiąże tysiąc zmartwień.*
- *Mając jedzenia do syta i fajkę pełną tytoniu, jest się równym bogom nieśmiertelnym.*

Celebrowanie spotkań przy posiłkach to ważny element kultury Wschodu. W Chinach kładzie się duży nacisk na sztukę kulinarną. Przyrządzając napoje i potrawy, przywiązuje się dużą uwagę do odczuć indywidualnego smaku. Jedzenie jest oceniane pod względem koloru, zapachu, smaku i kształtu. Na przykład słynne danie z prowincji Fujian Fo, tiao qiang („Budda przeskakujący ścianę”), przygotowane jest z mięsa kurczaka, kaczki, nogi świni, abalone (rodzaj ślimaka morskiego), trepangu (zwierzęta morskie używane w medycynie wschodniej), brzucha świni, płetwy rekina oraz z wielu innych składników głównych i uzupełniających. Osobliwością tej potrawy jest to, że jest ona cała przykryta i świeci (Ran 2009: 90).

Dla Chińczyka jedzenie jest rytuałem. Wiąże się z nim filozofia życia. Chińczycy witają się pozdrowieniem, które w dosłownym tłumaczeniu jest pytaniem: „Czy już jadłeś?”. Jedzenie jest symbolem spełnienia w życiu. Właściwie skomponowane, powinno zaspokajać wszystkie zmysły, uczucia i wymagania narządów wewnętrznych. Jest też podstawą medycyny chińskiej. Kuchnia chińska jest tak zróżnicowana, jak wielki jest ten kraj. Każdy region ma swoją specyfikę, choć łączy je wspólna cecha – warzywa. Generalnie wyróżniamy cztery chińskie „kuchenne szkoły”: pekińską, kantońską, szanghajską i syczuańską. Chińczycy jedzą oczywiście pałeczkami, bo sztucce są przejawem barbarzyństwa i uważane są za

broń. Zupę spożywa się płytkimi ceramicznymi łyżkami. Sztuka jedzenia pałeczkami też ma swoje zasady w Chinach: nie można wbijać pałeczek pionowo w miseczki ryżu, ponieważ Chińczycy robią tak tylko podczas pogrzebu. Nie należy też uderzać pałeczkami o brzeg naczynia lub miseczki, gdyż jest to uznawane za bardzo nieeleganckie i niegrzeczne. Kiedy pałeczka spadnie ze stołu na ziemię, aby odczynić zły urok, trzeba trzykrotnie zatoczyć pałeczką okręgi nad głową. Podanie drugiej osobie pokarmu własną pałeczką jest oznaką bliskości i zaufania. Gotowanie przeprowadza się najlepiej w woku metodą *stir-fry*, czyli szybkiego smażenia drobno posiekanych składników w wysokiej temperaturze. Potrawy przyrządza się niezwykle starannie, z zachowaniem dbałości o estetykę i wygląd, nie tylko smak⁴.

- *Nie przychodzić do świątyni na próżno; modlić się tylko wtedy, gdy ma się jakiś problem.*
- *Kapłan może uciec, ale świątynia musi zostać.*
- *Kapłan może wprowadzić cię do świątyni, ale ćwiczenie się w nocy należy do ciebie.*
- *Jeśli nie szanujesz bogów, to słuchaj głosu gromu.*
- *Duchy zmarłych radują się jedynie z ofiar składanych przez potomków.*

W Chinach istnieje wieloreligijność. Chińczyk może być jednocześnie konfucjanistą, taoistą i buddystą. Co prawda, taki zestaw jest realnie trudny do spełnienia ze względu na rozbudowaną obrzędowość. W Polsce jest to nie do pomyślenia. Polak może być jedynie chrześcijaninem, i to najczęściej wyznania katolickiego (Klejnowski-Różycki 2009: 80). Pozornie współczesne społeczeństwo chińskie jest zlaicyzowane, ale zabobonne. Przykładem może być kilka typowych przesądów:

- *do świątyni kobieta musi wchodzić prawą nogą, a mężczyzna – lewą;*
- *w Święto Duchów (odpowiednik dziadów) nie wolno się odwracać, a po powrocie do domu należy umyć twarz i ręce;*
- *w księżycową noc nie można przeglądać się w lustrze, bo można zobaczyć ducha.*

Tymczasem sprawa jest dużo bardziej skomplikowana. Otóż po otwarciu się ChRL na świat i pierwszych próbach modernizacji po rewolucji kulturalnej Komunistyczna Partia Chin wydała w 1982 r. tzw. dokument nr 19 (*Podstawy naszego stosunku do religii w epoce budowania socjalizmu*). Zawarto w nim tezę, która znajduje potwierdzenie i dzisiaj: że „problem religii” jest kompleksowy oraz że błędem jest twierdzenie, iż religia zaniknie po wprowadzeniu socjalizmu i przy

szybkim rozwoju gospodarczo-społecznym. Błędem jest też mniemanie, że problem ten można by wykorzystać na drodze „administracyjnej”. Partia uznała, że religijność ma pięć cech, które należy uwzględnić w polityce: kompleksowość, masowość, długotrwałość, powiązanie z problematyką etniczną mniejszości narodowych i powiązania międzynarodowe (jak np. buddyzm czy chrześcijaństwo, a szczególnie Kościół katolicki). Ponieważ religie będą istnieć jeszcze długo, należy się z nimi liczyć i je wykorzystywać do jednoczenia kraju i budowania tzw. harmonijnego społeczeństwa. Koncepcja głoszona przez znanego pisarza i krytycznego myśliciela Yu Jie zakłada, że moralna odnowa Chin dokona się nie za sprawą chińskich tradycji, rewolucji czy partii, lecz dzięki religii, a mianowicie chrześcijaństwa, którego uniwersalizm nie podlega dyskusji.

Młody naukowiec z Uniwersytetu Pekinńskiego, Zhao Xiao, opublikował w 2006 r. w chińskim wydaniu czasopisma „Esquire” (nakład ponad 300 tys.) artykuł *Bóg jest moim CEO* (skrót od *Chief Executive Officer* – określenie osoby dysponującej ostateczną władzą wykonawczą w danej organizacji lub firmie). Bóg jako jedyny „szef” świata i społeczeństwa – w tym sformułowaniu kryje się inna przyczyna zainteresowania chrześcijaństwem w Chinach, mianowicie związek między etyką chrześcijańską a „kapitalizmem” (w dzisiejszych Chinach oznacza on po prostu wzrost gospodarczy). Istnieje więc w Chinach przekonanie, że wiara i rozwój (a w związku z tym demokracja, prawa człowieka, wolność) są ze sobą jak najściślej związane. Wspomniany Yu Jie powiedział, że społeczeństwo bez religii nie może być demokratyczne. Podobnie sądzi Zhao Xiao, który uważa, że religia, szczególnie zaś chrześcijaństwo z jego wiarą w jedynego Boga, może pomóc ludziom zaufać sobie i okazywać wzajemny szacunek, tym samym wskrzeszając niemal wykorzenione przez komunistyczny reżim cnoty, które są nieodzowne we współczesnym społeczeństwie i w gospodarce. Wiara w jedynego Boga może pomóc w sprawiedliwym podziale dóbr materialnych oraz przewycięzeniu przepaści między biednymi a bogatymi, np. przez popieranie działalności charytatywnej. Zhao Xiao wymienia z nazwiska wielu bardzo bogatych chińskich przedsiębiorców, którzy kierują się zasadami etyki chrześcijańskiej w zarządzaniu firmami i których jedynym CEO jest Bóg. Wymienia chińskich chrześcijańskich adwokatów, którzy ze względu na swoją wiarę przejmują przypadki „beznadziejne”, szczególnie zaś te, które związane są z prawami człowieka, czy też z prawami prostych i niewykształconych ludzi. Cytuje ponadto właścicieli firm, które swoim wierzącym pracownikom umożliwiają udział w nabożeństwach w niedziele czy święta lub też dzielą się zyskami ze wszystkimi pracownikami. Chrześcijaństwo zdaje się więc urastać do rangi niemalże jedynej adekwatnej i „nowoczesnej” opcji w Chinach (Malek 2008).

- *Jeśli nie słuchasz rodziców, czyż nie będą daremne twoje dobre uczynki? – ale: Biedny boi się krewnych, a bogaty – złodziei.*

⁴ Por.: http://chiny.lovetotravel.pl/kuchnia_chinska

- *Gdy sąsiad wszedł do twego sadu, niedostrzeżenie go jest najprawdziwszą grzechnością.* – ale: *Gościowi, który zostaje najdłużej, ginie płaszcz.*
- *Jeżeli w domu czcisz rodziców, nie potrzebujesz chodzić daleko, żeby palić kadzidło.* – ale: *Długa choroba rodziców zniechęci najbardziej przywiązanego syna.*
- *Zły syn kocha żonę i sprzeciwia się matce, niedobra matka dręczy synową.* – ale: *Glupia synowa i nieposłuszny syn są jak czad i sadza.*
- *Gdy ludzie są sobie przyjacielscy, nawet woda staje się słodka.* – ale: *Długo szuka się przyjaciela, szybko się go traci.*

Wielość przysłów opisujących relacje rodzinne, przyjacielskie, sąsiedzkie, wskazuje, że ta sfera życia jest tam bardzo istotna. Chińska rodzina funkcjonuje nieco inaczej niż europejska. Przyjaciele traktowani są w Chinach jak członkowie rodziny. Więzy rodzinne są trwalsze i występuje większe niż w Polsce poczucie odpowiedzialności za członków rodziny. Starsi są odpowiedzialni za młodszych, a młodszy słuchają starszych. Potwierdza to chińskie przysłowie: „Twój najstarszy brat jest jak twój ojciec, a jego żona jest jak twoja matka” (Tylkowski 2009: 206). Dzisiejsze modernizowanie się i w tej dziedzinie poczyniło zmiany, niekoniecznie na lepsze, co uwidacznia również język, operujący antonimicznymi przysłowiami w tej materii.

Standardowa chińska rodzina to, w rozumieniu Europejczyka, model 2+1, czyli rodzice i dziecko. Według oficjalnych statystyk w Chinach obserwuje się obecnie niski współczynnik urodzin. Prowadzona od 1975 r. ścisła kontrola – potocznie zwana polityką jednego dziecka – jak podają chińskie media, „okazała się sukcesem i w rezultacie ograniczyła liczbę ludności w Chinach o 300 mln, co jest porównywalne z liczbą mieszkańców Ameryki Północnej. Od tego radykalnego prawa już od kilku lat są wyjątki (mniejszości narodowe, rodziny wiejskie, rodziny, w których matka i ojciec są jedynakami oraz te, w których pierwsze dziecko jest upośledzone). Poza tym istnieją też mniej restrykcyjne regiony, w którym władza przyryka oko na wielodzietne rodziny i nie rejestruje wszystkich rodzących się tam dzieci. Wreszcie – bogaci Chińczycy są w stanie opłacić wszelkie narzucone przez państwo podatki, by mieć liczną rodzinę.

W Chinach częściej niż w innych rejonach świata dzieci rodzą się drogą cesarskiego cięcia. Panująca w Europie moda na poród naturalny jest tu zupełnie niezrozumiała. Przyszłe matki, unikając niekontrolowanego bólu, a lekarze – komplikacji, zgodnie wybierają operacyjny zabieg położniczy. Niewiele Chinek decyduje się też na karmienie piersią. W tym kraju jest to postrzegane jako symbol przynależności do ubogiej warstwy społeczeństwa. W większości szpitali zabronione jest informowanie przyszłych matek o płci dziecka. Ma to zniechęcić kobiety do dokonywania aborcji. Młode Chinki otaczane są reklamami, w których usuwanie ciąży wymienia się jako alternatywną formę zapobiegania

ciąży, na równi z prezerwatywą i tabletką antykoncepcyjną. Kiedy rodzi się dziecko, matka i ojciec nie pełnią funkcji opiekunów. W Chinach dziećmi zajmują się przede wszystkim dziadkowie.

Babcie i dziadkowie codziennie pielęgnują niemowlę i pokazują maluchom świat. Szalenie rozwinięte architektonicznie, nowoczesne chińskie metropolie planowane są przez młodych mężczyzn, zafascynowanych techniką i przemysłem motoryzacyjnym. Potrzeby dzieci czy niepełnosprawnych są dla nich zupełnie niezrozumiałe. W największych miastach Chin nie ma np. podjazdów na wózki, autobusów niskopodłogowych, udźwiękowionej sygnalizacji świetlnej. Dopóki nie wyjdzie centralna dyrektywa nakazująca zmianę polityki planowania miasta, póki nie zostanie wszczęta kampania na rzecz dzieci czy niepełnosprawnych, w tej dziedzinie nie zostanie zrobione nic. A tradycyjne przekonania starszej generacji nie pomagają w zmianie podejścia do tego tematu. Choć wózki można kupić w każdym sklepie dziecięcym, w Chinach wierzy się, że lepiej niemowlę trzymać w ramionach (bo w wózku mózg się za bardzo trzęsie), i tak właśnie robią chińscy dziadkowie. Przez godziny, dni, miesiące noszą swoje wnuki na rękach.

Współczesne Chinki stoją nie w cieniu mężów, lecz na czele międzynarodowych przedsiębiorstw. Można je spotkać w drogich lokalach, nowoczesnych siłowniach i salonach piękności. Panująca w Azji moda na lolitki i dziecięcy wygląd dojrzałych już kobiet kontrastuje z ich zaradnością i skrajnym pragmatyzmem w podejściu do życia. Zdzieciniałe trzydziestolatki, otaczające się misiami i maskotkami nawet w pracy, umawiają się z koleżankami z biura, w jakiej kolejności będą rodziły dzieci, aby nie zakłóciło to pracy zespołu. Jeśli którejś z nich zdarzy się ciąża „poza kolejnością”, w poczuciu obowiązku i lojalności wobec koleżanek oraz szefa dziewczyna nierzadko pozbywa się ciąży.

Chinki zakładają rodziny późno. Wybierają partnera nie na zasadzie zachodnich romantycznych kryteriów, lecz adekwatnie do ich własnego statusu społecznego. Mężczyzna powinien zapewnić rodzinie byt. Kiedyś symbolem statusu i gotowości mężczyzny do ożenku był w Państwie Środka rower. Dziś to samochód, mieszkanie i inne dobra, które mogą wyróżnić mężczyznę w gronie ubiegających się o rękę kandydatki. Chinki mają w czym wybierać i nie ukrywają swojej racjonalności za wachlarzem emocjonalnych wyznań. Poszukując partnera, uczestniczą w masowych randkach na ponad 5 tys. osób, a jeśli nie mają na nie czasu, wysyłają na połów swoje matki i babki.

Rola matki, podobnie jak ojca, sprowadza się do zapewnienia dziecku finansowego bezpieczeństwa. Kobiety absolutnie nie odgrywają roli bogiń domowego ogniska. Są raczej pojawiającymi się i znikającymi nimfami, od czasu do czasu doglądającymi wyniki nauki dziecka w szkole. Nie mają obowiązku stanowienia moralnego wzoru zachowań i zdecydowanie nie spędzają dni na przygotowywaniu posiłków.

Chińczycy początku XXI w. to metroseksualni mężczyźni, którzy hałasują i zapuszczają paznokcie. Długie paznokcie u chińskich mężczyzn z niższej klasy średniej oznaczają wyzwolenie od pracy fizycznej (w czym brylują kierowcy taksówek). Chiński wizerunek mężczyzny również różni się od europejskiego. W Chinach rzadko możemy spotkać mężczyzn dobrowolnie pozbawiających się owłosienia. Z reguły panowie starają się nosić bujne czupryny i są dość szczupli.

Młody mężczyzna w Chinach to zarówno osiemnasto-, jak i trzydziestolatek. Bardzo często korzysta się z „geniuszu” czternastolatków, np. przy instalowaniu wymyślnych urządzeń w miejscach publicznych. Młodzi chłopcy są zachęceni do nauki od najmłodszych lat i żyją pod presją ogromnej konkurencji oraz w otoczeniu ambitnych rodziców. Większość dostępnych na rynku zabawek i książek dla dzieci ma stymulować ich rozwój intelektualny i badać lub zwiększać IQ, EQ i wszystkie możliwe Q.

Mężczyźni często pracują siedem dni w tygodniu po kilkanaście godzin – bez względu na to, jakie zajmują stanowisko. Oficjalnie niedziela, a niekiedy sobota są dniami wolnymi od pracy. W rzeczywistości w Chinach nie ma rzeczy, której nie można załatwić w weekend. Urlopy i wakacje w tutejszej kulturze pracy i zgodnie z azjatyckim duchem przedsiębiorczości to czysta strata czasu.

Rodzina w Państwie Środka to coś więcej niż rodzice i dziecko; 7,6% ludzi to seniorzy w wieku powyżej 65 lat. Ten procent będzie w kolejnych latach sukcesywnie rósł. Obecni pracujący trzydziestolatkowie to pierwsze pokolenie „opasłych książąt”, jedynaków, którzy muszą zarobić na emeryturę nie tylko swoich rodziców, ale też dziadków⁵.

- *Kto ma pieniądze, jest smokiem; kto ich nie ma – jest robakiem.*
- *Kto ma pieniądze, może zmusić diabła, by napędzał jego młyn.*
- *Nie bój się zmartwień młodości, ale lękaj się biedy na starość.*
- *Im kto biedniejszy, tym więcej diablów za nim się ugania.*
- *Małe zyski psują wielkie interesy.*

W ostatnich latach w Chinach daje się zauważyć pogoń za bogactwem. Młodzi ludzie, zwłaszcza z okazji jubileuszy i świąt, gratulują sobie lub życzą powodzenia finansowego. Wiele chińskich restauracji i domostw czci bóstwo pomysłów i fortuny. Pracowanie po godzinach w celach zarobkowych jest sprawą oczywistą⁶. Mimo że Chiny to kraj komunistyczny, pieniądze znaczą tu bardzo wiele. Z pieniędzmi nierozzerwalnie wiąże się problem łapówek i korupcji:

- *Jeśliś za życia nie chodził po urzędach, po śmierci nie dostaniesz się do piekła.*

- *Kiedy starosta jest uczciwy, to gońcy w starostwie są chudzi; kiedy świętynia ma cudowny posąg, to opat jest tłusty.*
- *Zamożność uzyskana z ziemi trwa tysiąc lat, a zyski z urzędu są przemijającym dymem.*

Obecnie, zapewne ze względu na skomplikowaną sytuację społeczno-polityczną, problem korupcji w Chinach występuje w dużym nasileniu. Ciekawie temat ten ujmuje język. Otóż używany na określenie łapówki termin 贿赂 (*Huilü*) mocno podkreśla materialną korzyść bez odniesienia do relacji międzysobowych i oznacza właściwie coś cennego lub monetę. Podobny brak relacyjnych konotacji można zauważyć w wyrażeniu 買通 (*mǎitōng*), używanym na określenie korupcji, które dosłownie oznacza ‘kupowanie’ zgody na bezproblemowe osiągnięcie upragnionego celu lub kontynuację rozpoczętych operacji. Praktyki korupcyjne są często skrywane pod mającym pozytywne znaczenia relacyjne określeniem „czerwone koperty” (Niewdana 2014: 33).

- *Aby kochać psim sercem, trzeba patrzeć boskimi oczami.*
- *Pies jest wdzięczny za uczucie, a kot – za jedzenie.*
- *Pies, kiedy go się żywi, wykazuje więcej wdzięczności niż człowiek, któremu się pomaga.*
- *Bijąc psa, obrażasz jego pana.*

W wielu cywilizacjach nie jada się mięsa psów, podobnie jak świń, gdyż są to zwierzęta wszystkożerne. Tymczasem wśród Azteków, Polinezyjczyków i Chińczyków wybór zwierząt rzeźnych był, z jednej strony, ograniczony praktycznie tylko do nich. Z drugiej strony niektóre małe psy, takie jak shih-tzu i pekińczyki, cieszyły się ogromną estymą w Chinach. Te pierwsze wolno było trzymać jedynie członkom rodziny cesarskiej, a opiekowali się nimi eunuchowie.

Obecnie zwierzęta domowe, hodowane tylko dla przyjemności, mogą liczyć nawet na spacer w miejscu publicznym – i jeśli nie dziwi nas to w przypadku psa czy kota, to już spacer z ptakiem w klatce wydaje się odrobinę egzotyczny. Ciekawym zjawiskiem jest stylizowanie psów na inne zwierzęta. Szczeniaka chow-chow można zmienić w uroczą pandę, a golden retrievera – w budzącego postrach tygrysa. W Chinach narodziła się moda na malowanie i strzyżenie psów w taki sposób, żeby przypominały dzikie zwierzęta. Najbardziej popularne są niedźwiadki panda, tygrysy czy lwy. Czasem można trafić na nie mniej egzotycznego wielbłąda. W Chinach są organizowane konkursy na najlepiej pomalowanego psa; rozwija się rynek usług groomerów, którzy w cennikach umieszczają farbowanie à la dziki zwierz. W sieci można natknąć się na mnóstwo ofert sprzedaży „robionych” tygrysów czy pand. Niektórzy proponują przemalowanie zwierzęcia lub bezpłatnie doradzają w kwestii domowych sposobów farbowania sierści. Nie wiadomo, czy moda ma okazję wejść na stałe w kanon groomerskich usług.

⁵ Por.: <http://miedzykulturowa.org.pl/czytelnia/artykuly/rodzina-chinska/>

⁶ <http://miedzykulturowa.org.pl/czytelnia/artykuly/rodzina-chinska>, s. 91.

Skoro zwierzaki przyodziewa się w barwne ubranka, funduje się im zmyślne fryzury i serwuje nie mniej fantastyczne posiłki, być może farbowanie „na dziko” stanie się trwałym trendem.

Jeszcze dekadę temu zwierzaki figurowały jako pozycja w menu wielu restauracji. Spożywanie ich mięsa łączyło się z kwestiami religijnymi; wierzono, że ma ono właściwości lecznicze. Przekonania o magicznych cechach niektórych zwierząt przysparzają do dziś kłopotów, chociażby zagrożonym wyginięciem tygrysom, z których kości i mięsa gotuje się rzekomo prozdrowotne wywary. Dziś spożywanie psów coraz częściej traktuje się jako wstydlive wspomnienie o zaprzęsłej biedzie. Pupile pojawiają się w restauracjach nie na półmiskach, ale przy boku kochających je właścicieli. Według ekonomistów rośnie liczba środków pieniężnych przeznaczanych na pielęgnację psów. Wśród listy wydatków wyróżnia się wysoka pozycja mody kreującej nowe potrzeby ubierania i czesania swojego ulubieńca. Czy ludzie podświadomie traktują takie zachowania jako zadośćuczynienie względem psów?⁷

Mniej nowoczesnie przejawia się w Chinach stosunek do kotów. Ciągłe popularne, szczególnie w restauracjach w prowincji Guangdong ze stolicą w Guangzhou (Kanton), są potrawy znane jako „gotowany żywce kot”. Otóż kota nie można zabić przed ugotowaniem, trzeba go ogłuszyć, a potem gotować.

Czemu tak wiele osób jest zainteresowanych jedzeniem tej potrawy z kota? Bo ponoć kocie mięso przygotowane w odpowiedni sposób może leczyć astmę, a jest też suplementem diety korzystnie wpływającym na stan dróg oddechowych. Ponadto jedzenie kociego mięsa zapewnia utrzymanie równowagi pomiędzy *yin* i *yang* w ciele człowieka. A to oznacza, wedle Kantończyków, że spożywanie kociego mięsa ma właściwości wzmacniające zdrowie i siły.

- *Kiedy człowiek kroczy drogą Środka, nawet jego zwierzęta wstępują do Nieba.*

Zaprezentowany tu subiektywny przegląd zaskakujących różnic kulturowych uchwyconych w przysłowia, zabobonach, wierzeniach, modzie, kulturze przedstawicieli ChRL ma stanowić wkład w rozwijanie kompetencji interkulturowej, którą – przypomnijmy – rozumiemy jako „umiejętność porozumiewania się w języku obcym oraz znajomość dwóch kultur – własnej i kraju języka, którego się uczy. Jest to też zdolność porównania tych kultur i znalezienia pomiędzy nimi podobieństw i różnic w celu uniknięcia konfliktów i otwarcia się na kulturową odmienność” (Górecki 2013: 146). Skuteczna komunikacja to proces dwustronny. Nie można więc wymagać od kursanta pracy nad zdobyciem wiedzy o kulturze poznawanego kraju bez świadomości cywilizacyjnej specyfiki do-

świadczeń przybysza. Ten wymóg wydaje się niezbędnym zadaniem, jakie w swych metodycznych działaniach podjąć powinien każdy nauczający języka polskiego jako obcego.

Bibliografia

- Anusiewicz J. (1999), *Problematyka językowego obrazu świata w poglądach niektórych językoznawców i filozofów niemieckich XX wieku*, w: *Językowy obraz świata*, red. J. Bartmiński, wyd. 2 popr., Lublin.
- Benedykciński K. (b.r.), *Różnice kulturowe cz. 15 – charczący naród, czyli dlaczego Chińczycy spluwają*. <http://gapyearinkunming.pl>.
- Bhawuk D.P.S., Brislin R. (2000), *Cross-cultural training: a review*, „Applied Psychology: An International Review” nr 49 (1).
- Brede N. (2009), *Nieprofesjonalne życie muzyczne w Chinach i w Polsce*, w: *Polsko-chińskie różnice kulturowe. Ciekawe doświadczenia*, red. J. Huijuan, Opole.
- Górecki M. (2013), *Interkulturowość w podręczniku i na lektoracie języka polskiego jako obcego*, w: *Glottodydaktyka polonistyczna w obliczu dynamiki zmian językowo-kulturowych i potrzeb społecznych*, t. 1, red. J. Mazur, A. Małyska, K. Sobstyl, Lublin.
- Houghton S. (2012), *Intercultural Dialogue in Practoce. Managing Value Judgment through Foreign Language Education*, Bristol.
- Inglot A. (2009), *Myślałam, że znam już Chińczyków*, w: *Polsko-chińskie różnice kulturowe. Ciekawe doświadczenia*, red. J. Huijuan, Opole.
- Jurand H. (oprac.) (1982), *Nic co ludzkie... Aforyzmy, sentencje i przysłowia*, Warszawa.
- Klejnowski-Różycki D. (2009), *Religia*, w: *Polsko-chińskie różnice kulturowe. Ciekawe doświadczenia*, red. J. Huijuan, Opole.
- Kramsch C. (1998), *Language and culture*, Oxford.
- Machaj A. (2012), *Chiński kanon piękna*, <http://mandragon.pl/chinski-kanon-piekna>.
- Malek R., SVD (2008), *Meandry religii i polityki w Chinach*, „Znak” nr 638–639.
- Niewdana L. (2014), *„Kultura czerwonych kopert”: społeczno-moralne funkcje darów i problem korupcji w społeczeństwie chińskim*, w: *Zrozumieć Chińczyków. Kulturowe kody społeczności chińskich*, red. E. Zajdler, Warszawa.
- Nisbett R.E (2009), *Geografia myślenia. Dlaczego ludzie Wschodu i Zachodu myślą inaczej?*, przeł. E. Wojtych, Sopot.
- Ran C. (2009), *Różne, ale nie gorsze* w: *Polsko-chińskie różnice kulturowe. Ciekawe doświadczenia*, red. J. Huijuan, Opole.
- Sobkowiak P. (2015), *Interkulturowość w edukacji językowej*, Poznań.

⁷ Por.: https://www.zpazurem.pl/artykuly/ni_pies,_ni_wydra

Strządała A. (2015), *Kulturowe aspekty donacji organów, na przykładach z Chin, Pakistanu, Egiptu i Stanów Zjednoczonych*, w: *Cywilizacje współczesnej Azji. Prawo – wartości – kultura*, red. J. Marszałek-Kawa, J. Piechowiak-Lamparska, Toruń.

Tylkowski M., *Moi chińscy przyjaciele, w: Polsko-chińskie różnice kulturowe. Ciekawe doświadczenia*, red. J. Huijuan, Opole.

Źródła internetowe

<https://pieknoumyslu.com/chinskie-przyslowia-o-milosc>.
<http://miedzykulturowa.org.pl/czytelnia/artykuly/rodzina-chinska>.
https://www.zpazurem.pl/artykuly/ni_pies,_ni_wydra.
<https://www.zamyslenie.pl/przyslowia/chinskie>.
http://chiny.lovetotravel.pl/kuchnia_chinska.
<http://www.chiny.pl/artykul/118-przyslowia-chinskie>. https://pl.wikiquote.org/wiki/Przys%C5%82owia_chi%C5%84skie.
<http://przewodnikduchowy.pl/a/przyslowia-chinskie.php>.

Streszczenie

Świadomość interkulturowa jako niezbędny element kompetencji nauczycieli języka polskiego jako obcego (na materiale polsko-chińskich różnic kulturowych)

Świadomość interkulturowa jako niezbędny element kompetencji nauczycieli języka polskiego jako obcego (na materiale polsko-chińskich różnic kulturowych)

Nauczanie języka wiąże się z potrzebą nie tylko kształcenia kompetencji komunikacyjnej, ale także poznania i zrozumienia kultury kraju, światopoglądu i mentalności przedstawicieli jego społeczeństwa. W artykule zawarto subiektywny przegląd różnic kulturowych uchwyczonych w przysłowia, zabobonach, wierzeniach, modzie i kulturze przedstawicieli Chińskiej Republiki Ludowej. Znajomość różnic kulturowych przez nauczycieli języka polskiego jako obcego ma stanowić wkład w rozwijanie kompetencji interkulturowej, którą rozumiemy jako zdolność porównania dwóch kultur i znalezienia między nimi podobieństw i różnic w celu uniknięcia konfliktów i otwarcia się na kulturową odmierność. By dobrze funkcjonować w obcych kulturowo środowiskach, należy przejść proces adaptacji z przestrzeni kultury rodzimej w obszar kultury nowej.

Słowa kluczowe: różnice kulturowe, nauczanie języka polskiego jako obcego, kompetencje nauczycieli języka polskiego jako obcego

Summary

Intercultural Awareness as an Necessary Element of the Competence of Polish Teachers as a Foreign Language (on Polish-Chinese Cultural Differences)

Language teaching is used in the needs not only of training communication skills, but also of learning about and understanding the culture of the country, the worldview and mentality of its members. The letter contains a subjective review of cultural differences captured in proverbs, superstitions, beliefs, fashion, and social culture of the People's Republic of China. Knowledge of cultural differences by teaching Polish as a foreign language contributes to the development of intercultural competence, which they understand as the possibility of comparing two cultures and finding similarities and differences between them in order to conflict and openness to cultural diversity. In order to function well in foreign environmental cultures, one should undergo the process of adaptation from the space of native culture in the area of new culture .

Keywords: cultural differences, teaching Polish as a foreign language, competences of teachers of Polish as a foreign language

Natalia Wyrwicka¹
Gdańsk

WYCHOWANIE I KSZTAŁCENIE DZIEWCZĄT WEDŁUG EDYTY STEIN

Twórczość i działalność pedagogiczna Edyty Stein

Wydaje się, że Edyta Stein – a tym bardziej św. Teresa Benedykta od Krzyż – w dalszym ciągu pozostaje postacią mało znaną. Poza kręgiem nielicznych środowisk naukowych czy religijnych, które doceniły jej pracę i przykład życia, Stein jest kojarzona przede wszystkim jako nawrócona na katolicyzm żydówka i asystentka Edmunda Husserla. W zbiorowej świadomości funkcjonuje na jej temat wiele nieprawdziwych przekonań, jak np. to o jej polskim pochodzeniu – charakterystyczne dla niektórych Polaków. Tymczasem postać to nietuzinkowa – zarówno ze względu na jej piękny życiorys, jak i z powodu obfitej twórczości.

Zanim Edyta Stein wstąpiła do zakonu w 1933 r., napisała już wiele prac naukowych z zakresu filozofii, antropologii czy pedagogiki. Szczególnie bliska była jej problematyka wychowania i kształcenia dziewcząt. Jej pisma poświęcone tej tematyce zostały zebrane w tomie *Kobieta. Pytania i refleksje*².

Warto również wspomnieć, że Stein miała doświadczenie wychowawcze i dydaktyczne. Przez osiem lat uczyła bowiem w liceum i seminarium nauczycielskim Zakładu św. Magdaleny w Spirze, które były prowadzone przez siostry dominikanki. Dewizą nauczycielki miało być zdanie: „Jestem dla moich uczniów, a nie odwrotnie” (Adamska 1988: 65). W biografii Stein s. Immakulata Adamska scharakteryzowała ją jako wyrozumiałą, pomocną, opanowaną; miała uczyć z miłością i w sposób interesujący. Sobie i innym zadawała pytanie, jak kształcić dziewczęta zgodnie z ich naturą i powołaniem.

Wiosną 1932 r. Stein objęła posadę w Instytucie Pedagogiki Naukowej w Münster. Zaoferowano jej pracę dydaktyczną w duchu nowoczesnej pedago-

giki opartej na podstawach filozoficzno-teologicznych. W jednym z listów do Jadwigi Conrad-Martius Edyta Stein opisywała swoje zmagania pedagogiczne:

Czy zastanawiała się Pani kiedy nad tym, co to jest pedagogika? Trudno to jasno pojąć, nie znając wszystkich zasadniczych kwestii. Jesteśmy tu ludźmi o zupełnie różnej przeszłości filozoficznej (psycholog nawet bez żadnej). Może więc sobie Pani wyobrazić, jak nam trudno się porozumieć. Jednomyślni jesteśmy tylko co do celu, którym jest stworzenie pedagogiki katolickiej; chcemy uczciwie, z dobrą wolą szukać wspólnego rozwiązania. [...] Wiele się przy tym uczę i cierpię nieustannie z powodu mojej okropnej niewiedzy (szczególnie z zakresu pedagogiki i historii filozofii) i dlatego, że braków nie mogę uzupełnić (Stein 2000: 156).

Myśl pedagogiczna późniejszej karmelitanki jest myślą zakorzenioną głęboko w chrześcijaństwie, a ściślej – w katolicyzmie. W tomie zatytułowanym *Budowa osoby ludzkiej. Wykład z antropologii filozoficznej*, w rozdziale poświęconym nauce o wychowaniu oraz pracy wychowawczej, podała Edyta Stein konsekwencje pedagogiczne płynące z Objawienia. W analizowanych tekstach nieraz można się spotkać z wyrażonym eksplicytnie przekonaniem o istocie wychowania religijnego. Nie umniejsza to przecież Steinowskiej koncepcji, przeciwnie – jej uniwersalny charakter sprawia, że jest ona aktualna i dzisiaj. Zarysujmy więc ogólny obraz pedagogiki Stein na podstawie fragmentów wspomnianego wcześniej tomu. Zatem Objawienie niesie ze sobą dla pedagogiki następujące konsekwencje:

- dążenie do poznania pełnej prawdy o człowieku poprzez wykorzystanie różnych porządków – przede wszystkim nadprzyrodzonego, objawionego przez Pismo św., ale również dzięki naturze i nauce;
- rozróżnienie celów człowieka na cele wspólne całej ludzkości, charakterystyczne dla płci oraz indywidualne, podporządkowanie celów pedagogicznych celom ostatecznym;
- uwzględnienie i podkreślenie roli rodziców w procesie wychowania dziecka z jednoczesnym ukazaniem jej miejsca w planie Bożym;
- duchowość aktu pedagogicznego powodowana duchową naturą człowieka, aktywna współpraca między wychowawcą a wychowankiem, która prowadzi do duchowego wzrostu;
- zaakcentowanie indywidualności: inny człowiek pozostaje dla drugiego tajemnicą – tylko Bóg zna nas dogłębnie, On jest właściwym wychowawcą;
- konkretna postawa katolickiego wychowawcy (cześć i bojaźń wobec wychowanka, odpowiedzialność, budowanie relacji z dzieckiem, zaufanie Bogu);

¹ nataliawyrwicka93@wp.pl

² Cytaty pochodzące z powyższego tomu w dalszej części pracy będą oznaczane w następujący sposób: *Kobieta, tytuł artykułu (jeżeli nie został wcześniej podany)*: nr strony.

- rozwojowy charakter człowieka zakładający możliwość i konieczność kształtowania siebie oraz poddawania się kształtowaniu – „Wieczysty Logos jest fundamentem bytowym jedności ludzi, która stanowi wychowanie czymś sensownym i możliwym” (Stein 2015: 67).
- W niniejszym artykule zaprezentowano najważniejsze zagadnienia związane z wychowaniem i kształceniem dziewcząt, jakie w swoich pismach podejmowała Edyta Stein. Usiłowano ukazać również ich potencjał i znaczenie w kontekście dzisiejszych problemów wynikających z edukowania i wychowywania kobiet.

Formacja dziewcząt

Nowy plan formacji³ wypracowany przez Edytę Stein miał charakter wysoce praktyczny. Filozof uważała, że placówki wychowawcze powinny oddawać światu ludzi rozgarniętych, tzn. takich, którzy poradzą sobie z wyzwaniem i problemami codzienności. Wśród cech szczególnie cenionych przez Edytę Stein można by wymienić: umiejętność porównywania i rozróżniania, zdolność do krytycznego myślenia, trzeźwość – ale także wrażliwość, zdolność odczuwania. To wszystko może zagwarantować wyćwiczony rozum – oko, „przez które przenika światło do mroków duszy” (*Kobieta, Podstawy formacji kobiet*: 80). Stein rozróżniała rozum teoretyczny i rozum praktyczny:

Należy przy tym pamiętać, że oprócz teoretycznego istnieje również r o z u m p r a k t y c z n y, który w życiu staje każdego dnia wobec najrozmaitszych zadań. Wyćwiczenie tej władzy jest sprawą nadzwyczaj doniosłą dla dalszego życia, a polega ono nie na rozwiązywaniu problemów teoretycznych, lecz na posługiwaniu się nim przy pełnieniu konkretnych zadań. Odpowiada to także naturze kobiety, ponieważ jest ona nastawiona bardziej na konkret niż na abstrakcję (*Kobieta, Podstawy formacji kobiet*: 81).

Edyta Stein wielokrotnie postulowała konieczność rozwijania abstrakcyjnego myślenia, zarówno u mężczyzn, jak i u kobiet. Sądziła, że najłatwiejszym sposobem ćwiczenia tej zdolności jest nauka matematyki oraz języków obcych, szczególnie ich gramatyk.

Człowiek przeznaczony jest także do działania, do przemieniania otaczającej go rzeczywistości:

³ Edyta Stein rozumiała formację jako kształtowanie całego człowieka. Pojęcie to obejmuje więc zarówno wychowanie, jak i kształcenie (edukowanie). W takim też znaczeniu używa się go w niniejszym artykule.

Dlatego aktywizacja własnych zdolności praktycznych i twórczych stanowi istotną część procesu formacji. A od większości kobiet oczekuje się w życiu przydatności praktycznej. Kobiety praktyczne, energiczne, stanowcze i ofiarne potrafimy wychowywać tylko wtedy, gdy pozwolimy im d z i a ł a ć już w wieku szkolnym (*Kobieta, Podstawy formacji kobiet*: 82).

Do tych ogólnych uwag dotyczących formacji dziewcząt należy dodać jeszcze dwie. Po pierwsze, sednem pracy formacyjnej kobiet powinna być formacja religijna. Tylko współpraca z łaską może odtworzyć to, do czego kobieta została przeznaczona. Po drugie, centrum formacji kobiety jest serce:

Życie serca przejawia się w uczuciach (np. radość, smutek), nastrojach (np. pogoda, oschłość), wzruszeniach (entuzjazm, oburzenie) i postawach (miłość, nienawiść). Wyrażają one kontakt człowieka ze światem (a także ze sobą samym). Poruszeń serca doświadcza tylko ten, kto się znajdzie w wirze życia. Kto chce je obudzić, musi je zetknąć z tym, co je szczególnie porusza (*Kobieta, Chrześcijańskie życie kobiet*: 161).

Powyższy fakt generuje kilka ważnych konsekwencji. Szczególna troska o rozwój kobiecego serca obliguje do odpowiedniego doboru treści, które będą odbierane przez dziewczęta. Treści te powinny dotyczyć tego, co ludzkie, osobowe, bezpośrednio związane z życiem. Środki formacji to dla Edyty Stein przede wszystkim wytwory ludzkiego ducha, dobra kultury, a wśród nich najważniejsze – słowo i język. Edyta Stein uważała, że w formacji kobiet należy położyć nacisk na nauczanie historii, literatury, języka, religii. Nie może także zabraknąć wiedzy o człowieku oraz elementów teorii formacji. Ma to przede wszystkim za zadanie wyczulić na rozpoznawanie tego, co dobre, szlachetne, wartościowe, ale także niewłaściwe, błędne, podłe. Istnieją tutaj jednak dwie niebezpieczne skrajności. Tak, jak to bywało w przeszłości, można zanadto skupić się na formowaniu serca i tym samym wykształcić kobietę skłoną do marzycielstwa, oderwaną od rzeczywistości, bezwiednie poddającą się instynktom i uczuciom. Z drugiej strony pojawia się zagrożenie, które polega na zmaskulinizowaniu systemu kształcenia dziewcząt poprzez wyłączenie skupienie się na kształceniu umysłu, a w konsekwencji zignorowanie kobiecej natury.

Gatunek, typ, jednostka a cele formacji

„Podstawę praktycznej pracy formacyjnej stanowi dokładne poznanie tego, czego domaga się gatunek i jakie stawia granice, z jakimi typami i jednostkami mamy w danym przypadku do czynienia i w jaki sposób można na nie wywierać wpływ” (*Kobieta, Problemy nowego systemu*

kształcenia dziewcząt: 251). Edyta Stein była przekonana o istnieniu gatunków: dusza kobieca i dusza męska. To, co niezmiennie i wspólne dla wszystkich kobiet, co stanowi o ich gatunkowości, objawia się pod różnymi postaciami – typami. Do tego dochodzi również indywidualność każdej z dziewcząt, niezależna od płci. Dobre poznanie gatunku, typu i jednostki jest niezwykle ważne w procesie wychowywania i nauczania. Od rozpoznania tej materii zależeć będą cele formacji. Ogólnie rzecz biorąc, Edyta Stein wyróżniała następujące cele formacyjne: ludzki, kobiecy oraz indywidualny. Cel ludzki polega na ciągłym rozwoju i doskonaleniu się, by stać się „nadprzyrodzonym człowiekiem” lub „Chrystusem w człowieku”. Przeznaczenie wynikające z płci sprowadza się dla kobiety do bycia towarzyszką męzczyzny (żoną), matką lub dziewicą poświęconą Chrystusowi. Natomiast cel indywidualny opiera się na rozwijaniu cech szczególnych.

Błędem byłoby sądzić, że Edyta Stein skupiała się przede wszystkim na celach ogólnoludzkich, w dużej mierze nadprzyrodzonych, i tych dotyczących płci. Charakterystycznym rysem teorii Stein jest podkreślenie jednostkowości, jej roli w rozwoju całego człowieka:

W odróżnieniu od integralnego człowieczeństwa i integralnej kobiecości nie można naszkicować żadnego obrazu indywidualności. Trzeba tylko jasno zdawać sobie sprawę z tego, że samo pełne człowieczeństwo i pełna kobiecość jeszcze nie stanowią w pełni celu; muszą się one rozwijać w konkretnej jedności z indywidualną osobą. Koniecznym warunkiem realizacji a u t e n t y c z n e g o człowieczeństwa i kobiecości w rozwiniętej w pełni jednostce jest zmieniająca się różnorodność środków i dróg formacji; nadto konieczne są wiara we własny byt i odważne do niego podejście; oprócz tego wiara w indywidualne powołanie do określonego osobistego działania, wsłuchiwanie się w wezwanie i gotowość pójścia za nim. Za cel pracy formacyjnej nad jednostką możemy uznać człowieka, który jest tym, czym osobiście powinien być, który idzie s w o j ą drogą i dokonuje s w e g o dzieła (*Kobieta, Problemy nowego systemu kształcenia dziewcząt*: 292).

Niemniej poznanie różnych typów dziewcząt może w znacznym stopniu usprawnić procesy pedagogiczne i dydaktyczne, które ostatecznie mają pomóc jednostce być tym, czym powinna być. Wychowawca powinien jednak zdawać sobie sprawę, z jak delikatnymi zagadnieniami ma do czynienia; w swojej ocenie musi być ostrożny, by wystrzec się krzywdzącej stygmatyzacji. Za Else Croner, psycholog i pedagog, która również zajmowała się kwestią kobiecą, Stein przedstawiła kilka typów dziewcząt, które można spotkać w szkolnej klasie:

- typ erotyczny: charakteryzuje się skupieniem na mężczyźnie oraz ujawnianiem silnego popędu seksualnego;
- typ macierzyński: odznacza się ukierunkowaniem na dziecko;

- typ romantyczny: przejawia się w pogoni za przygodami i mocnymi przeżyciami, a także w chęci podporządkowania się wodzowi;
- typ trzeźwy: wykazuje nastawienie na rozwiązywanie zadań oraz szybko dostosowuje się do zmieniających się warunków;
- typ intelektualny: przejawia zainteresowania rzeczami, a także zdolności twórcze⁴.

Założenie, że wymienione typy to wszystkie, w których może realizować się gatunek kobiecy, byłoby oczywiście nieprawdziwe. W praktyce można napotkać także inne, niewymienione tutaj, albo połączenia dwu lub więcej. Rozpoznanie odpowiedniego typu lub typów ma pomóc w obraniu właściwych celów, środków i dróg formacji. Obecność poszczególnych typów jest uzależniona od momentu historycznego. Ponadto, Edyta Stein wskazywała, że istnieją takie typy, nad których zmianą koniecznie trzeba pracować, oraz takie, które mogą być wzorami dla innych.

W swoich rozważaniach Stein posługiwała się łacińskimi określeniami, które wskazywały na różne realizacje kobiecego gatunku. *Mater-virgo* to typ kobiety ze Starego Testamentu. Jej powołaniem jest bycie żoną, matką oraz troska o domowe ognisko. *Sponsa Christi* to z kolei oblubienica Chrystusa, dziewica Jemu poświęcona. Według Edyty Stein wzorcem integralnej kobiecości jest model *mater-virgo* (matki-dziewicy), w związku z tym każda dziewczyna powinna być formowana w taki sposób, żeby móc kroczyć zarówno jedną, jak i drugą drogą. Rzecz jasna, osobiste predyspozycje i pragnienia, a niekiedy inne czynniki, nie zawsze zgodne z wolą dziewczyny, pokierują konkretną osobę na jedną z tych ścieżek. Jednak tylko postawienie Jezusa na pierwszym miejscu jest gwarancją wolności, a ta z kolei umożliwia autentyczną miłość i służbę względem męża czy dzieci. Podobnie w życiu kobiety konsekrowanej oraz niezamężnej pozostającej w świecie niezbędne jest duchowe macierzyństwo:

Owoce idealnej – co znaczy po prostu: należytej – pracy formacyjnej musiałyby być zdolność każdej dziewczyny do obydwu, czyli do małżeństwa i do bezżenności; do jednego przez siły fizyczne i zdrowie, przez prostą, naturalną uczuciowość, ofiarność i zdolność wyrzeczenia się; do drugiego przez opanowanie instynktu płciowego i umacnianie życia duchowego (*Kobieta, Problemy nowego systemu kształcenia dziewcząt*: 295).

W czasach współczesnych, na co zwracała uwagę niemiecka pedagog, szczególnie potrzebny jest ideał kobiety *mulier fortis* (dzielnej niewiasty). Poza tym,

⁴ W tomie *Kobieta. Pytanie i refleksje* zamieszczono następujący adres bibliograficzny odnośnie do przywoływanej pozycji: Else Croner, *Die Psyche der weiblichen Jugend*, Langensalza 1930.

niezależnie od drogi, na jakiej przyjdzie realizować swoją kobiecość, dziewczyna powinna odznaczać się postawą *ancilla Domini* (służebnicy Pańskiej).

Cechy autentycznej wychowawczyni

W swoich rozważaniach niemało miejsca poświęciła Stein wspólnotom wychowującym młodego człowieka, podkreślając tym samym społeczny wymiar formacji. Na podstawie encykliki Piusa XI pt. *Rappresentanti* filozof wyodrębniła następujące społeczności mające zasadniczy wpływ na rozwój dziecka: rodzinę, państwo, Kościół oraz inne instytucje, stowarzyszenia, ruchy, a także poszczególne jednostki.

Rodzina ma naturalne prawo do kształtowania dziecka od początków jego życia. Edyta Stein zwróciła uwagę na to, że współcześnie często ogranicza się rodzinie możliwość wychowywania, co jest wielkim błędem. W formowaniu dziecka pojawiają się przyrodzone ograniczenia, ponieważ rodzice nie są w stanie spełnić wszystkich jego potrzeb (dlatego też muszą korzystać z pomocy innych wspólnot wychowawczych) oraz ze względu na naturę dziecka, która domaga się prawa do wolności i rozwoju.

W poszczególnych wspólnotach formacyjnych działają konkretni wychowawcy. Najpierw są to rodzice, dziadkowie, a także rodzeństwo, potem wychowawcy, nauczyciele, kapłani. W idealnych szkolnych warunkach wśród nauczycieli dziewcząt powinni być także mężczyźni, jednak najlepszym wychowawcą kobiety będzie zawsze kobieta. Dlatego teraz wejdziemy w krąg problemów związanych z pedeutologią. Na podstawie dostępnych źródeł postaramy się zaprezentować portret wychowawczyni dziewcząt, która według Edyty Stein uchodziłaby za autentyczną, tj. prawdziwą i godną naśladowania.

Za bardzo ważną dla wychowawcy w ogóle uznała Stein cześć i bojaźń wobec dziecka, które zostało mu powierzone, oraz świadomość, że najważniejszym i ostatecznym formującym jest Pan Bóg. Za tym przekonaniem pójdą szacunek oraz respektowanie wyjątkowości i indywidualności dziecka. Ważne, żeby wychowawczyni budowała relacje ze swoimi wychowankami. Powinna jednak uważać, żeby za bardzo nie przywiązywać do siebie uczennic. Jej stosunek do dziewcząt powinien mieć rysy macierzyńskie, z zachowaniem jednak odpowiednich granic. Osobista więź między wychowawcą a młodymi ludźmi ułatwi prowadzenie wychowanków. Trzeba jednak pamiętać, że najważniejszym zadaniem wychowawcy jest przygotowanie człowieka do samodzielnego życia w świecie i do samokształcenia. Autentyczna wychowawczyni obdarza miłością każdego ucznia – szczególnie może tego, który jest trudny i niemiły:

Podstawę całego wychowania musi stanowić miłość, która wyczuwalna jest we wszystkich podejmowanych krokach i wyklucza wszelki strach. A najskuteczniejszym środkiem wychowawczym nie jest pouczające słowo, lecz żywy przykład, bez którego wszystkie słowa pozostaną nieskuteczne” (*Kobieta, Macierzyńska sztuka wychowywania*: 202).

Ponadto, wychowawczyni musi mieć silny charakter, inaczej będzie wprowadzała zamęt w głowach i sercach dziewcząt. Za wzorową wychowawczynię uważała Edyta Stein Teresę Wielką, która odznaczała się niezwykłymi zdolnościami przywódczymi. Przekonania kobiety, która wychowuje, powinny mieć mocne uzasadnienie teoretyczne na wypadek pytań i prób podważania ze strony uczennic. Dogmatyczne i ascetyczne wykształcenie wychowawczyni musi mieć ugruntowane podstawy: dusza uformowana przez prawdy wiary jest autentyczna i doskonale wie, jakie słowo i jaki argument w danej chwili będą najodpowiedniejsze. Ważnym postulatem, szczególnie jeśli chodzi o wychowawczynie będące siostrami zakonnymi, jest wymóg pewnego zanurzenia w świecie, znajomości realiów w nim panujących: „[...] w przeciwnym razie grozi duże niebezpieczeństwo, że dziewczęta powiedzą sobie – siostry nie mają pojęcia o świecie, nie są w stanie przygotować nas do rozwiązywania problemów, jakie teraz przed nami stają. Wyrzucą wtedy wszystko za burtę, jako bezużyteczny balast” (Stein 2000: 143). Z tym wiąże się także konieczność bycia otwartą, swobodną i nieskrępowaną – również wtedy, kiedy trzeba poruszyć sprawy trudne. W jednym z listów do siostry Kaliksty Edyta Stein z całą stanowczością twierdziła, że:

Pytań z dziedziny seksualnej nie omijałabym, przeciwnie, raczej należy się cieszyć, gdy nadarza się sposobna okazja pomówić o tych sprawach jasno i uczciwie, bo rzeczywiście nie uchodzi, abyśmy posyłały w świat dziewczęta, nie dając im wychowania seksualnego. Trzeba tylko starannie wybierać materiał, unikając wszelkiej odurzającej erotyki; sprawy stanowiące elementarne fakty życiowe – zgodnie z ich znaczeniem – należy traktować uczciwie i realnie, gdyż należy liczyć się z tym, że dzieci nie mające o tych sprawach żadnego pojęcia mogą potem przeżywać kryzys (Stein 2000: 141–142).

W kontekście obcowania z młodymi ludźmi powierzonymi jej przez Boga Edycie Stein towarzyszyło przekonanie o konieczności postawy autentycznej, kochającej, Bożej przewodniczki na drodze do samodzielnego życia. Nie ulega wątpliwości, że głoszone przez Stein postulaty najwyraźniejsze odzwierciedlenie musiały znaleźć w jej własnym życiu. Po części możemy się o tym przekonać, sięgając do jej listów. Można także zaczerpnąć z pewnego utworu, który opisuje życie Edyty Stein. Eduardo T. Gil de Muro stworzył o niej biograficzną opowieść,

którą zatytułował *Teraz, kiedy jest godzina dwunasta w nocy*. Trudno znaleźć w niej walory artystyczne; zdaje się, że przede wszystkim miała za zadanie spopularyzować wiedzę na temat życia Edyty Stein⁵. Poniżej przytaczamy kilka fragmentów z tego tekstu:

Dwanaście wykładów na tydzień aż do Paschy, a po niej jeszcze o sześć godzin więcej. Podjęła się tego zadania z ochotą. Leugert dał jej wolną rękę. Edyta wzięła jego słowa dosłownie, stale wynajdując nowe, coraz bardziej sugestywne metody. Chodziło jej o to, aby uczniowie nie nudzili się na tych lekcjach. I faktycznie nie nudzili się. Czuli się na nich dobrze. Lubili swoją nauczycielkę. Prosimi, by towarzyszyła im podczas wycieczek. I to Edycie przynosiło satysfakcję (Gil de Muro 1998: 74).

Lekcje Edyta prowadziła w sposób atrakcyjny. Nużyło ją do granic wytrzymałości, kiedy ktoś wkuwał na pamięć. Nie pozwalała, aby uczennica przeczytała tekst, nie zrozumiałszy go do końca. Wprowadzała swoje uczennice w świat dramatu Szekspira, który w sposób szczególnie ukazywał tragedię człowieka. Edyta bardzo lubiła klasykę angielską. Lubiała też Biblię i pewnego dnia podczas zajęć pod wpływem chwilowego zdenerwowania, tak niebywałego dla niej w tym okresie, uniosła się, ponieważ uczennice nie pamiętały niektórych tekstów z Biblii. Dla niej było to nie do pomyślenia. Wyszła z klasy, aby pokazać, do jakiego stopnia ich postawa ją zdenerwowała. Nie znaczy to jednak, że tak na co dzień była wymagająca i gwałtowna. Wręcz przeciwnie. Łatwo ustępowała, kiedy któraś z uczennic mimowolnie wprowadziła ją w błąd lub nie okazywała jej należnego szacunku. Najważniejszą dla niej rzeczą była praca uczennic (Gil de Muro 1998: 94).

Młode dziewczęta znały uczucia, jakie wobec nich żywiła Edyta, i tym samym jej odpłacały. Lubily ją. Powierzały jej swoje problemy. Lgnęły bardziej do trwania w jej obecności niż do jej rad. I Edyta lubiła trochę im dokuczać starymi porzekadłami, kiedy one, młode, przychodziły do niej z osobistymi wątpliwościami czy z problemami współżycia z innymi. Było czymś upragnionym przebywanie obok niej, czy wymiana z nią swoich doświadczeń. Chętnie z nimi dyskutowała, organizowała spotkania. „Te ostatnie organizowała w sposób wspólny. Podczas nich można

⁵ Halina Popławska (1982/1983) wyróżniła za Marią Jasińską następujące gatunki biografii literackiej: opowieść biograficzną, biografię upowieściowioną i powieść biograficzną. Opowieść biograficzna jest gatunkiem najbardziej faktograficznym – zawiera ważne elementy życiorysu, które czerpie z rzetelnych źródeł, a selekcja faktów jest w niej ograniczona do minimum. Niech ta wiedza usprawiedliwi wykorzystanie utworu de Muro w celu przytoczenia obszernych fragmentów tekstu mówiących o tym, jaką wychowawczynią była Edyta Stein i jak postrzegali ją uczennice i inne nauczycielki.

było mówić swobodnie. Opowiadałyśmy jej o naszych troskach, o naszych przemyśleniach. I ona zawsze nas wysłuchiwała. Z cierpliwością, z delikatnym wyczuciem. Swoją powagą pobudzała do szacunku pełnego respektu. Przy niej wszystko inne wydawało się mało znaczące” (Gil de Muro 1998: 95).

Andrzej Przybylski, autor pracy na temat myśli pedagogicznej i działalności edukacyjnej Edyty Stein, twierdził, że niemiecka filozof znacznie bardziej przysłużyła się na polu teorii pedagogicznej niż praktyki (prawdą jest, że Stein nigdy nie zamierzała całkowicie poświęcić się działalności pedagogicznej). Jego zdaniem Stein nie wypracowała autorskiego systemu nauczania, niczym szczególnym pod tym względem się nie wyróżniała. W zakończeniu swojej monografii zauważył, że do rzetelnej oceny działalności Stein w tym zakresie brakuje odpowiednich materiałów, a jeśli już się pojawiają, to można powątpiewać o ich wiarygodności, ponieważ „Świadectwa o jej pracy nauczycielskiej pisane są zazwyczaj w tonie bardzo pochlebnym i trudno jest tam znaleźć opis konkretnych metod nauczania i realizowania programów wychowawczych” (Przybylski 2007: 279). Przybylski dodał jednak, że na podstawie istniejących źródeł można sformułować ukryty program pracy nauczycielskiej Stein:

Wynika z niego, że była ona bardzo mądrą i solidną nauczycielką, dbającą jednocześnie o ciepłe i serdeczne relacje z uczennicami. W jej nauczaniu przeważała forma wykładu. Zauważono też pewne słabości w jej pracy nauczycielskiej. Niekiedy nie potrafiła Edyta Stein oderwać się od swojego filozoficznego myślenia i dostosowanego do tego języka naukowego. Jej uczennice miały niekiedy trudności w zrozumieniu przekazywanych przez nią treści. Ona sama podkreślała jednak, że nie czuje się nauczycielką z powołania i niemal przez cały okres pracy nauczycielskiej marzyła o samodzielnej działalności naukowej (Przybylski 2007: 279).

Praca zawodowa

Formacja dziewcząt nierozzerwalnie wiąże się z przygotowaniem ich do życia zawodowego. Nie ma zawodu, którego kobieta nie mogłaby wykonywać. Edycie Stein nie chodziło jednak o to, by doprowadzić do całkowitego równouprawnienia na tej płaszczyźnie kobiet i mężczyzn. Problem zawodu filozof łączyła ściśle z naturą kobiety. W tym kontekście posługiwała się pojęciem etosu zawodowego, czyli stałej postawy duszy lub ogółu sprawności, które występują w życiu zawodowym człowieka jako kształtująca go od wewnątrz zasada (*Kobieta, Etos zawodów kobiecych*: 49). Stein utożsamiała zawód z powołaniem. Według niej kobieta nie tylko ma pewne cechy, które kształtują jej życie zawodowe, ale

także jej specyficzne cechy wpływają na powołanie do wypełniania określonych zawodów.

Do zawodów zaliczała Edyta Stein np. bycie żoną i matką albo siostrą zakonną. Wśród zawodów specyficznie kobiecych wyróżniła Stein zawód pielęgniarki, lekarki, nauczycielki, wychowawczynie, pomocy domowej oraz pracownicy społecznej. Poza tym wszędzie, gdzie kobieta znajdzie się ze względu na swoją pracę (w biurze, fabryce, laboratorium), powinna realizować swoją kobiecą naturę i wpływać pozytywnie na atmosferę w pracy oraz na relacje międzyludzkie.

Myśl Edyty Stein: powiązania, perspektywy

Potrzeba kształcenia kobiet jest bezdyskusyjna. Niezależnie od tego, czy ich edukowanie odbywa się w ramach szkół koedukacyjnych czy nie, należy zadbać o to, żeby formacja dziewcząt przynosiła im jak najlepsze owoce. Wychodzimy z założenia, że takie efekty przyniesie kształcenie kobiet zgodne z ich naturą. Tutaj przydatna i inspirująca może okazać się koncepcja Edyty Stein.

Wydaje się, że problem kształcenia dziewcząt jest dziś stosunkowo rzadko podejmowany. Może się to wiązać z niechęcią do tradycyjnego edukowania dziewcząt, które posadzono o utwierdzenie społecznej nierówności między kobietą a mężczyzną (Léna 2008: 373). Nie ma wątpliwości, że należało odejść od zamkniętego modelu wychowywania kobiet. Dziś jednak, może bardziej niż kiedykolwiek wcześniej, potrzeba dobrze wykształconych, świadomych, uformowanych kobiet, które owocnie będą mogły tworzyć kulturę (a raczej współtworzyć, bo są do tego przeznaczone razem z mężczyznami). Ich kobieca perspektywa i sposób działania są bardzo potrzebne dzisiejszemu światu. Dlatego zdaniem Marguerite Lény edukacja kobiet nie powinna przewyżczać różnic między kobietami a mężczyznami, lecz ją wyzwalać:

Im więcej szerokiej odpowiedzialności intelektualnej, społecznej, stowarzyszeniowej, politycznej będą miały kobiety, tym ważniejsze będzie dla społeczeństwa i kultury, by działały w tych obszarach jako kobiety – tak jak mężczyźni działają jako mężczyźni. Chodzi o to, by w sferze, o której mówimy, mogło się rozwijać antropologiczne bogactwo różnicy. Nasze społeczeństwa cechuje stechnicyzowany ogląd rzeczywistości, triumf formalizmu logiczno-matematycznego, rozrastanie się aparatu państwowego, globalizacja rynku i informacji, krótko mówiąc – niezwykle silne obiektywizowanie, utożsamianie, uniwersalizacja. W takich społeczeństwach ta nie dająca się zniwelować czy uwspólnić, dosłownie z niczym nieporównywalna różnica między mężczyzną i kobietą jest skarbem, który należy ocalić – skarbem, który może ocalić nas (Léna 2008: 379).

Wcale nie chodzi o tworzenie oddzielnych szkół, innych programów nauczania czy nowych przedmiotów szkolnych. Ważne jednak, by w wychowywaniu kobiety nie zaniechać formacji tych sfer, które stanowią o jej wyjątkowości na tle świata mężczyzn. Takie działania mogą być podejmowane w ramach tradycyjnej szkoły przez rozumne i świadome swojej kobiecości nauczycielki. Ich zabiegi mogą się sprowadzać do dawania wskazówek czy polecania odpowiedniej literatury. Jednak nade wszystko – i to także podkreślała Edyta Stein – wychowawczynie powinny być dla młodych dziewcząt przykładem zintegrowanej kobiety, ponieważ nic nie pociąga tak jak prawda.

Kształcenie dziewcząt może także odbywać się w ramach formacji religijnej. Na różnego rodzaju wspólnotach spoczywa odpowiedzialność za wychowanie dziewcząt do pełnienia wszystkich ich obowiązków, rozwijania talentów, realizowania twórczych zamierzeń, zmagania się o zdobycie odpowiedniego miejsca w społeczeństwie i Kościele. Podstawą dla tego wszystkiego jest, oczywiście, wiedza o sobie samej – o tym, jaka jest kobieca dusza i do czego została przeznaczona. Obecnie coraz prężniej rozwija się kobiece piarstwo chrześcijańskie – tworzone przez kobiety dla kobiet – które dopomaga w odkrywaniu kobiecości i uzdrawianiu tego, co zostało zranione przez skażoną grzechem kulturę. Do tego nurtu włączyć można Stasi Eldredge, amerykańską pisarkę i mówczynię konferencyjną, autorkę takich popularnych książek, jak *Urzekająca* czy *Stając się sobą. Odkrywanie Bożych marzeń w twoim sercu*.

Najpełniejszy i najbardziej przemawiający do serca obraz kobiecości można, rzecz jasna, wynieść z domu, który jest współtworzony przez matkę prawdziwie kobiecą. Przekazane w rodzinie wzorce postaw oraz konkretne wartości zakorzenią się głęboko w sercu i wyrugowanie ich stamtąd będzie niemal niemożliwe. W tym miejscu jednak zataczamy koło: matki, które mogłyby być dobrymi wzorcami, muszą przejść wcześniej odpowiednią formację, odkryć swoje człowieczeństwo i kobiecość. Zatem holistyczne kształcenie dziewcząt, ujmujące perspektywę ludzką, kobiecą i indywidualną, jest w dzisiejszych czasach niezbędne.

Bibliografia

- Adamska J.I. OCD (1988), *Błogosławiona Edyta Stein*, Kraków.
 Gil de Muro E.T. (1998), *Teraz, kiedy jest godzina dwunasta w nocy. Opowieść o Edycie Stein*, przeł. W. Ciak OCD, Poznań.
Kobieta. Pytania i refleksje (2015), red. M.A. Neyer OCD, przeł. W. Szymona OP, Kraków.
 Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (2003), Warszawa.

Léna M. (2008), *Twórcze zróżnicowanie. Edukacja kobiet*, w: *Kobiety w Chrystusie: w stronę nowego feminizmu*, red. M.M. Schumacher, tłum. M. Romanek, Warszawa.

Matlary J. H. (2000), *Nowy feminizm. Kobieta i świat wartości*, przeł. M. Rajtaczak, Poznań.

[Stein E.] Święta Teresa Benedykta od Krzyża (2000), *Pisma, t. II: Autobiografia w listach 1916–1942*, przeł. J.I. Adamska OCD, Kraków.

[Stein E.] Święta Teresa Benedykta od Krzyża (2005), *Dzieje pewnej rodziny żydowskiej oraz inne zapiski autobiograficzne*, przeł. J.I. Adamska OCD, Kraków.

[Stein E.] Święta Teresa Benedykta od Krzyża (2013), *Teresa od Jezusa. Mistrzynie sztuki wychowania i kształcenia*, przeł. E. Skowrońska, Kraków.

[Stein E.] Święta Teresa Benedykta od Krzyża (2015), *Budowa osoby ludzkiej. Wykład z antropologii filozoficznej*, przeł. G. Sowiński, Kraków.

Popławska H. (1982/1983), *Sposoby wprowadzania do twórczości pisarza*, „Język Polski w Szkole. Materiały metodyczne dla nauczycieli w klasach IV–VIII” XXVII, z. 2.

Przybylski A. (2007), *Działalność edukacyjna i myśl pedagogiczna św. Edyty Stein*, Kraków.

Streszczenie

Wychowanie i kształcenie dziewcząt według Edyty Stein

Artykuł przedstawia zagadnienia związane z wychowaniem i kształceniem dziewcząt, jakie w swoich pismach podejmowała Edyta Stein. W tekście przedstawiono krótko niemiecką uczoną, wskazano na jej twórczość i działalność pedagogiczną, jak również ukazano podstawy jej myśli pedagogicznej. Dalej zaprezentowano cele i przebieg formacji dziewcząt, cechy autentycznej wychowawczyni, a także podjęto kwestię pracy zawodowej kobiet. Na koniec usiłowano ukazać potencjał i znaczenie rozważań Edyty Stein w kontekście dzisiejszych problemów związanych z edukowaniem i wychowywaniem dziewcząt.

Słowa kluczowe: Edyta Stein, św. Teresa Benedykta od Krzyża, myśl pedagogiczna, formacja dziewcząt

Summary

The upbringing and the education of girls according to Edith Stein

An article presents issues related to the girls' education which Edith Stein were bringing up in her discourses and articles. Edith Stein was introduced briefly in the text; her pedagogical activity and work were presented, as well as basis of her pedagogical thought. Moreover, the article shows aims and process of girls' formation, attributes of an authentic educator and a matter of women's career. In conclusion, the Author attempts to show potential and significance of these issues regarding to current educational problems.

Keywords: Edith Stein, St. Teresa Benedicta of the Cross, pedagogical thought, girls' formation

Monika Kulesza¹
 Katolicki Uniwersytet Lubelski

BŁOGOSŁAWIONA MARCELINA DAROWSKA JAKO PREKURSORKA NOWEGO FEMINIZMU

*„...bo nie machin bezmyślnych, ale kobiet mądrych i wytrwałych nam
 potrzeba!”*

M. Darowska

Błogosławiona Marcelina Darowska – założycielka i długoletnia charyzmatyczna przełożona niepokalanego zgromadzenia² i zakładów wychowawczych dla dziewcząt (tworzonych w 2. poł. XIX w., a prosperujących z powodzeniem po dziś dzień) – jest postacią dobrze znaną na niwie teologicznej, a także pedagogicznej. Jej obecność na gruncie literaturoznawstwa, jak również językoznawstwa (uznawana jest bowiem za twórczynię polskiego języka mistycznego) pozostawia jednak wiele do życzenia, a nieliczne prace w małym tylko stopniu przyczyniają się do rozpowszechniania wiedzy o tej niezwyklej postaci³. Oczywiście problemem może tu być zarówno fakt, iż jej pisma i imponująca korespondencja⁴ do tej pory nie doczekały się wydania krytycznego, jak i to, że Darowska nie była przecież z zawodu literatką. Jednakże już chociażby fakt jej rewolucyjnego podejścia do kształcenia i wychowania kobiet, jej nieustannie pozytywne przesłanie, jakim wpływała na formację polskiej kobiety – składająco do zdecydowanie głębszej refleksji nad jej postacią.

¹ monikakulesza76@gmail.com

² Zgromadzenie Niepokalanego Poczęcia Najświętszej Maryi Panny. Darowska zgromadzenie owo zakładała z Józefą Karską. Po śmierci Karskiej przejęła przełożęństwo wspólnoty i sprawowała je przez pół wieku.

³ O Darowskiej pisałam również w pracach: Kulesza 2013; Kulesza 2019.

⁴ Pozostawiła po sobie ok. 11 tys. listów, spośród których kilkaset zawiera relacje o stanie duchowym, jakie składała swoim kierownikom duchowym, tj. o. H. Kajsiewiczowi, o. P. Semenence i J. Karskiej. Ponadto napisała *Pamiętnik*, obejmujący lata 1870–1874 i 1900–1903, autobiografię *Coś co poprzedziło – kilka lat życia Matki Darowskiej przez nią samą spisane* oraz traktat ascetyczno-mistyczny pt. *Kartki*.

Wartość i głębię modelu formacyjnego Darowskiej widać szczególnie dzisiaj, w dobie feministycznych oraz postmodernistycznych teorii na temat kobiecości i tożsamości kobiety. Ów współczesny dyskurs skierowany do kobiet nie zawsze – jednakże częstokroć – bywa niezwykle agresywny, uderzając w wielu swoich aspektach w fundamentalne dla nauki chrześcijańskiej założenia dotyczące m. in. powołania i godności kobiety, płciowości kobiety i mężczyzny, macierzyństwa. Z tego tytułu dialog z tym agresywnym werbalnie i ideologicznie przekazem okazuje się często niemożliwy bądź znacznie utrudniony. Wydaje się, że najowocniejsze w takiej sytuacji jest nie tyle dialogowanie z założeniami „tradycyjnego” feminizmu, ile pogłębianie świadomości na temat tych modeli, które promują godność kobiety i jej prawo do wykształcenia, samostanowienia o sobie w sposób, w jaki czyniła to właśnie Darowska. Całokształt jej przesłania ukazuje nadto, że prawdziwa promocja kobiety jest możliwa tylko w kontekście chrześcijańskiego personalizmu, który promuje integralny rozwój kobiety i mężczyzny jako osób stworzonych do miłości i odpowiedzialności.

Większość postulatów i charyzmatycznych poczynań matki Darowskiej, z którymi przystąpiła do wychowywania zastępów polskich kobiet, wpisuje się doskonale w sferę tych wartości, które Jan Paweł II określił mianem „nowego feminizmu”. Słynne już są jego słowa zamieszczone w encyklice *Evangelium vitae*:

W dziele kształtowania nowej kultury sprzyjającej życiu kobiety mają do odegrania rolę wyjątkową, a może i decydującą, w sferze myśli i działania: mają stawać się promotorkami „nowego feminizmu”, który nie ulega pokusie naśladowania modeli „maskulinizmu”, ale umie rozpoznać i wyrazić autentyczny geniusz kobiecy we wszystkich przejawach życia społecznego, działając na rzecz przewycięzania wszelkich form dyskryminacji, przemocy i wyzysku (Jan Paweł II 1995).

Badacze zwracają uwagę, że Jan Paweł II w powyższym fragmencie nie rozwinął pełnej idei ani nie sprecyzował terminu „nowy feminizm”, trzeba zatem odczytywać go w świetle całości papieskiego nauczania, szczególnie w kontekście rozwijanej przez niego teologii ciała oraz teologii małżeństwa i rodziny, które stanowią antropologiczno-teologiczne podstawy nowego feminizmu⁵.

⁵ Prace związane z zagadnieniem nowego feminizmu (wybór): Arbatowska 2014: 9–24; Adamczyk 2013: 165–201; Bilka 2006; Chmielewski 2009: 45–59; Gawkowska 2012: 56–62; Gawkowska 2015; Klejdysz 2014: 183–193; Schumacher (red.) (2008); Kowalewska 2009: 141–151; Matlary 2000; O’Brien Steinfelds 1998: 80–90; Mroczkowska 1998; Prochowicz 2016: 145–151; Zdybicka 1995: 48–56.

Z racji tego, że w literaturze przedmiotowej brak jednoznacznego określenia terminu „nowy feminizm”⁶ istnieje niebezpieczeństwo, iż pojęcie to stać się może sezonowym hasłem, czy też „tłustą gęsią”, którą każdy karmi swoimi wyobrażeniami, jak to się po części stało z papieskim pojęciem „nowej ewangelizacji” – wedle celnych spostrzeżeń Bogdana Giemzy (2019: 36). Dlatego dla celów niniejszej pracy warto przytoczyć ustalenia Jarosława Kupczaka OP, który wymienia trzy powiązane ze sobą znaczenia, w których termin ów funkcjonuje:

Po pierwsze, to określenie jest używane jako techniczna nazwa dla chrześcijańskiej wersji feminizmu. Po drugie, określenie „nowy feminizm” służy niezadko do krytyki „starego feminizmu”, czyli ukazania, że feminizm często oparty był na fałszywej antropologii i – w związku z tym – niewystarczająco uwzględniał doświadczenie chrześcijańskich kobiet bądź wprost miał antychrześcijański charakter. Po trzecie, pojęcie „nowy feminizm” używane jest na określenie pewnej teologicznej antropologii, czy też teologii płci, którą zaproponował Jan Paweł II (Kupczak 2013: 222).

Nie sposób przedstawić i zrekonstruować tu owego zagadnienia w sposób satysfakcjonujący z racji jego rozległości [szerzej tę kwestię omawia Giemza (2019)]. Warto jednak w tym miejscu przytoczyć za Zofią Zdybicką (2003: 95) trzy najistotniejsze paradygmaty nauczania Karola Wojtyły/Jana Pawła II w „kwestii kobiecej”:

- 1) uznanie równości w człowieczeństwie mężczyzny i kobiety;
- 2) zróżnicowanie płciowe związane z naturą człowieka jako źródło bogactwa i rozwoju przedstawicieli obydwu płci;
- 3) wyeksponowanie oryginalnego powołania kobiety i przypisanie jej szczególnej godności (geniusz kobiety) oraz specyficznej roli w społeczeństwie i kulturze.

Jan Paweł II do kwestii nowego feminizmu powraca też w innych swoich dokumentach, choć niewiele razy używa wprost owego terminu. W adhortacji *Vita consecrata* – dokumencie poświęconym misji i życiu konsekrowanemu w Kościele – przywołuje jednak wprost tę część encykliki *Evangelium Vitae*, w której apelował do kobiet, by swoim życiem i powołaniem wcieliły założenia „nowego feminizmu”. Następnie we fragmencie traktującym o godności i roli

⁶ Jedną z głównych badaczek tego nurtu, Michele M. Schumacher, proponuje takie definiowanie nowego feminizmu: to „zadanie – czy też posłannictwo – wyrażenia tego, co w szczególny sposób odróżnia kobietę, zwłaszcza w stosunku do mężczyzny – a zatem również jako jego dopełnienie – oraz w kontekście i w celu promowania autentycznej ludzkiej i chrześcijańskiej kultury” (Schumacher 2008: 9).

kobiety konsekrowanej zwraca się po raz kolejny z apelem do kobiet, żeby stały się promotorkami „nowego feminizmu”:

Można żywić nadzieję, że dzięki pełniejszemu uznaniu misji kobiety, środowiska żeńskich Instytutów życia konsekrowanego zyskają głębszą świadomość swojej roli i z jeszcze większym oddaniem będą służyć sprawie Królestwa Bożego. Może się to wyrażać w różnorodnych dziełach, takich jak ewangelizacja, praca wychowawcza, udział w formacji przyszłych kapłanów i osób konsekrowanych, animacja wspólnot chrześcijańskich i kierownictwo duchowe, obrona fundamentalnych dóbr życia i pokoju (Jan Paweł II 1996).

Jak podkreślała Klaudyna Białas-Zielińska (2012: 72), papież określił nowy feminizm „feminizmem prawdziwym”, pojęciem jako obrona kobiety w każdym wymiarze jej życia⁷.

„Nowy feminizm” podkreśla również wyjątkowość kobiet i nie ogranicza ich wpływu do sfery domowej; wręcz przeciwnie, dąży do tego, aby kobiety były obecne na wszystkich płaszczyznach życia społecznego. Ten „nowy feminizm” zmierza do przewyciężenia dyskryminacji, przemocy i wyzysku, które odnoszą się nie tylko do kobiet, ale również do mężczyzn. Tak rozumiany nie tylko odkrywa wszystko, co było i jest dobre w każdym feminizmie, ale także pozwala z nadzieją spojrzeć na szansę rzeczywistego wyzwolenia kobiet. Kościół nie widzi powodów, aby wstydzić się słowa „feminizm”, należy jednak propagować „słuszny feminizm”. Chrześcijański feminizm wyraża się przede wszystkim w wydobywaniu prawdziwego geniuszu kobiety. Analizując Stary Testament i przykład Chrystusa, Jan Paweł II (1996) wskazywał, że kobiecość realizuje człowieczeństwo w takim samym stopniu jak męskość, choć w sposób odmienny i komplementarny.

Sposób, w jaki współczesna kobieta może realizować postulowane przez Wojtyłę wskazania, podpowiada właśnie Marcelina Darowska. Ukazując kobietom ich godność i powołanie, przestrzega ona jednocześnie przed fałszywą antropologią. Wiele z obszarów życia i działalności tej błogosławionej czyni z niej godną odnotowania promotorkę „nowego feminizmu”: jej praca wychowawcza, dzieło ewangelizacji, udział w formacji osób konsekrowanych, kierownictwo duchowe (jak na czasy Darowskiej rzecz niespotykana, gdyż kierownictwo duchowe było domeną mężczyzn) – jednakże nie sposób wyczerpująco omówić je wszystkie w obrębie jednej pracy. Chciałabym zatem skupić się przede wszystkim na tym wymiarze pracy wychowawczej i tych aspektach nauczania dziewcząt w niepokalanich zakładach wychowawczych, które czynią z Darowskiej oso-

⁷ Autorka zaznaczała także, iż nowy feminizm oznacza działanie kobiet „po kobiecemu”, zgodnie z ich cechami, a nie odwoływanie się do męskich wzorców.

bę tworzącą podwaliny pod nowy feminizm. Na pytanie, w jaki sposób przełożona niepokalanek mogła promować naukę i przesłanie żyjącego przecież później Karola Wojtyły, można odpowiedzieć, że to ona sama mogła poniekąd wskazywać Wojtyłę, jak rozwijać geniusz kobiecy, bronić godności i powołania niewiasty oraz mądrze angażować dojrzałe uformowane kobiety w życiu społecznym. Z przesłaniem i staraniami Darowskiej o pogłębioną formację polskiej kobiety Jan Paweł II miał okazję zapoznać się osobiście. Dogłębna analiza przesłania i działalności Darowskiej zaowocowały jej beatyfikacją przez polskiego papieża w 1996 r.

Marcelina Darowska. Żona, matka, zakonnica

W świecie kobiet Darowska jest swoistego rodzaju fenomenem, gdyż przez krótki czas była żoną i matką, nim już jako wdowa w 1861 r. złożyła w Rzymie ślubu wieczyste. Już od dzieciństwa wykazywała wybitne zdolności intelektualne i artystyczne. Trzy lata odbywała naukę na pensji w Odessie, a po jej zakończeniu pomagała ojcu w administracji majątkiem. Odnaczała się urodą, jednakże odrzucała propozycje małżeństwa, gdyż odczuwała wyraźne powołanie do bycia siostrą zakonną. W końcu jednak, pod naciskiem ojca, jesienią 1848 r. przyjęła oświadczyzny Karola Darowskiego. W czasie trwającego 2,5 roku małżeństwa urodziło się Darowskim dwoje dzieci. Mąż Marceliny jednak zmarł nagle w kwietniu 1852 r., a w styczniu kolejnego roku odszedł także ich syn. Marcelina, wyczerpana tymi wydarzeniami fizycznie i duchowo, udała się do Heildelberga, a potem do Paryża, gdzie odzyskiwała równowagę psychiczną. Wiosną 1854 r. przebywała w Rzymie, gdzie poznała o. Hieronima Kajsiwicza i Józefę Karską. Odprawiła tam także pierwsze swoje rekolekcje ignacjańskie i niebawem (zabezpieczywszy uprzednio los córki) przyłączyła się do powstającego Zgromadzenia Niepokalanego Poczęcia. Po śmierci Karskiej objęła przełożęństwo nad kilkuosobowym zgromadzeniem i w 1863 r., będąc pod wpływem objawienia mistycznego, przeniosła zgromadzenie do kraju⁸. I choć była jedynie uczennicą francuskich *mademoiselles* i snobistycznej pensji pani Schedoever

⁸ Decyzja Darowskiej, aby swe dzieło kontynuować w Polsce, była wbrew woli jej kierownika duchowego o. Hieronima Kajsiwicza. Darowska uważała jednak – zgodnie ze swymi jeszcze dziecięcymi pragnieniami – że pożyteczniejsza będzie w ojczyźnie. Z właściwą sobie trzeźwością umysłu stwierdziła bowiem, że pilniejszą sprawą są praca w kraju nad odrodzeniem moralnym wykrwawionego społeczeństwa i powstrzymanie masowej ucieczki elity przed prześladowaniami po powstaniu styczniowym aniżeli próba jednoczenia skłóconej emigracji; jej natchnienia potwierdził papież Pius IX, który podczas prywatnej audiencji w 1862 r., udzielając apostołskiego błogosławieństwa, powiedział: „To Zgromadzenie jest dla Polski” (zob. Chmielewski 1996: 13).

w Odessie – samodzielnie zbudowała nowoczesny model formacji kobiety, który jest aktualny po dziś dzień. W tym względzie „reprezentowała wielki, samorodny talent pedagogiczny połączony z jasnym widzeniem potrzeb społeczeństwa” (Jabłońska-Deptuła 1993: 114–116).

Jabłońska-Deptuła zwróciła uwagę, jak istotne dla przymysłów Darowskiej w odniesieniu do kwestii kształcenia i wychowania kobiet było spotkanie Joachima Ventury:

W przejeździe przez Paryż poznała o. Venturę, znanego pisarza katolickiego, zajmującego się kwestią godności kobiety i jej miejsca w Kościele. Głośnym stało się jego dzieło „La femme catholique”. Miała okazję wymienić z nim poglądy na temat rozumnego posłuszeństwa – działającego na przekonanie, tak istotnego w zgromadzeniu wychowawczym, mającym się zajmować formowaniem człowieka, a nie jego tresurą. Dla matki Marceliny nie bez znaczenia było poznanie tak znacznego autorytetu w świecie katolickim, gdyż mając świadomość braku fachowego i intelektualnego przygotowania, szukała potwierdzenia swoich zapatrywań i sądów (Jabłońska-Deptuła 1993: 83).

Darowska swoje wskazania wychowawcze budowała przede wszystkim jednak na doskonałej znajomości psychiki kobiecej, a także na bardzo głębokim w owych czasach nowatorskim ujęciu zadań roli kobiety w rodzinie i społeczeństwie (por. Jabłońska-Deptuła: 114).

Na siedzibę pierwszego klasztoru niepokalanek i zakładu wychowawczego dla dziewcząt obrała Jazłowiec (obecnie Ukraina), a dokładnie dawny pałac Poniatowskich, który zakupiła i z niemalym wysiłkiem odnowiła:

Otwierając zakład jazłowiecki, ta niespełna czterdziestoletnia kobieta dała początek pierwszej żeńskiej szkole autorskiej, ze zwartym i przemyślanym programem otwartym na potrzeby czasu i dostosowanym do specyficznej pozycji i roli kobiety w ówczesnym społeczeństwie polskim. [...] Przez cały pobyt w zakładzie dziewczęta były przygotowywane do pełnienia dorosłych ról kobiecych (Jabłońska-Deptuła 1996c: 99).

Darowska wychodziła z fundamentalnego założenia, że poziom moralny społeczeństwa zależy od poziomu moralnego kobiet. Dlatego w kolejno otwieranych i prowadzonych przez nią zakładach wychowawczych przygotowywano uczennice przede wszystkim do roli żony, matki i obywatelki. Sama zaś Matka (bo tak ją nazywano) stawiała nie tylko na rozwój intelektualny kobiety, ale także przede wszystkim na jej rozwój moralny. Ideę niepokalańskiego zgromadzenia ujmowała w ten sposób:

Wykształcić niewiastę na obywatelkę Królestwa Bożego, co znaczy kształtować ją nie tylko ze strony umysłowej i zewnętrznej, ale przede wszystkim moralnej, a więc wykształcić ją na prawdziwie chrześcijańską żonę, matkę, panią domu, obywatelkę kraju. A w wychowaniu tym uszanować mamy przede wszystkim narodowość (Reguła Sióstr Niepokalanego Poczęcia Najświętszej Maryi Panny (autograf), AGSN⁹ sygn. A.I.21.; zob. także: Jabłońska-Deptuła 1993: 114).

Doświadczenie małżeństwa i macierzyństwa pozwalało nauczać Darowskiej kolejne pokolenia kobiet nie w myśl teoretycznych zasad, ale w duchu zdumiewającej roztropności i prostoty, połączonej jednak z Bożą głębią (zob. s. Anuncjata 2010)¹⁰.

Jej model to kobieta wykształcona, inteligentna, wolna w swych decyzjach, która może i powinna swobodnie prezentować swoje myśli i wyrażać swoje uczucia, co nie przeszkadza jej być kochającą żoną i matką. Model ten okazał się atrakcyjny w odbiorze społecznym skoro do szkół niepokalańskich napływało wiele dziewcząt [...]. Pedagogiczno-educacyjny program tych szkół cieszył się wielkim uznaniem tak rodziców, jak władz państwowych (Nabywaniec 2011: 80).

Z racji zdroworozsądkowego podejścia i ogromnej trzeźwości życiowej partej nie tylko własnym doświadczeniem małżeństwa i macierzyństwa, ale także wieloletnim doświadczeniem prowadzenia majątku na Ukrainie – Darowska cieszyła się niesłabnącym autorytetem i wśród sióstr, i wśród uczennic. Sama siebie Matka nazywała istotą „całymi łapami po świecie chodzącą, pędzącą dnie całe w zajęciach między kuchnią, spiżarnią a robotami rzemieślniczymi” (List do ojca Hieronima Kajsiewicza z 4 IX 1863 r., AGSN sygn. P. 5.1.II.188).

Kolejne otwierane przez nią zakłady wychowawcze okazywały się zatem prawdziwym ewenementem na tle stanu żeńskiego szkolnictwa nie tylko galicyjskiego (zob. Jabłońska-Deptuła 1996a: 32). Misja Darowskiej nabiera znaczenia, gdy zważyć na fatalny i opłakany stan edukacji kobiet w XIX w. (zob. Żarowska i Szwarz (red.) 1992; Hoff (red.) 2011; Urbańska 2011: 217–230; Korybut-Marciniak i Zbrzeziak 2014). Warto przypomnieć, że w połowie XIX w. sprawa kształcenia i wychowywania młodzieży w Polsce przebiegała w sposób dalece niesatysfakcjonujący i niezadowolający. Szkoły pod zaborami bywały wówczas narzędziem wynaradawiania, a czasem nawet demoralizacji. Społeczeństwo polskie rozumiało dramatyczność sytuacji młodzieży męskiej, ale

⁹ Archiwum Główne Sióstr Niepokalanek.

¹⁰ „W późniejszych latach Marcelina oceni swoje małżeństwo jako etap konieczny w dziele formowania zgromadzenia, którego celem miało być wychowania kobiet do odpowiedzialności” (Jabłońska-Deptuła 1993: 45).

wobec lichego zaiste stanu edukowania dziewcząt zajmowano zgoła odmienne stanowisko. Jeszcze w 1842 r. ceniony wówczas filozof Bronisław Trentowski występował bojowo w swojej *Chowannie* przeciw kształceniu kobiet. Nie bez powodu podkreśla się, że tym, czym dla młodzieży męskiej był program Konarskiego, dla młodzieży żeńskiej był program wprowadzony w życie przez Darowską (zob. Jabłońska-Deptuła 1993: 119). Warto podkreślić, że o kilka dziesiątków lat wyprzedził on program pracy organicznej pozytywistów warszawskich, jaki znalazł wyraz np. w publicystyce społecznej Bolesława Prusa (zob. Jabłońska-Deptuła 1993: 224).

Model żony, matki i obywatelki

Darowska utrzymywała niezłomnie: „Jaka niewiasta, taki dom” (4 XI 1905 r., cyt. za: s. Anuncjata 2010: 15). Zdaniem matki przełożonej, jak mądra kobieta jest fundamentem rodziny, tak lekkomyślna jest przyczyną jej upadku. „O Boże mój – pisała Darowska – jakąż plagą w rodzinie zła kobieta. Obyż nigdy spod naszej ręki podobna nie wyszła” (List do Siostry Filomeny z 1876 r., cyt. za: s. Anuncjata 2010: 17). O kobiecie lekkomyślnej Matka twierdziła, że jest to „plaga zjadliwa, bo na zewnątrz nie odrażająca, przeciwnie, często powabna, uroczą” (Notatka nicejska z 19 III 1859 r., cyt. za: s. Anuncjata 2010: 17). Aby świat przemienić – stawiała Darowska zasadę wyjściową dla pracy wychowawczej zgramadzenia – „trzeba zacząć od przemiany, od oczyszczenia, doskonalenia kobiety, od przygotowania mu niewiast: znających Boga i miłujących Go [...]” (tamże). Twierdziła nadto, że „tegożesne skarłowacenie świata z tego jest, że upadła rodzina” (*Cztery pogadanki 1904 r.*, cyt. za: s. Anuncjata 2010: 18).

Darowska dobitnie podkreślała również, że zamążpójście nie polega na zrobieniu „dobrej partii” i nie może też być ucieczką przed smutnym losem staropanieństwa; jest wzięciem na siebie bardzo wielkiej odpowiedzialności, przede wszystkim za współmałżonka (zob. Jabłońska-Deptuła 1993: 177). Niezwykle istotne jest, ażeby podkreślić absolutnie nowatorskie podejście Darowskiej do roli kobiety i żony w rodzinie. Rzeczą rewolucyjną bowiem jest fakt, że w już w II połowie XIX w. Matka dokładała wszelkich starań, ażeby przygotować swe wychowanki do roli partnerskiej:

[...] warto wskazać na pojęcie **współpartnerskiej roli kobiety** [podkr. M.K.] w rodzinie obecne już w „regule” z 1872 roku. Dając wskazówki swej córce – młodziutkiej siedemnastoletniej zaledwie mężatce pisała: „Nie bądź cackiem, zabawką mężowi, ale żoną, to jest przyjaciółką, współpracownicą, jego aniołem” (Jabłońska-Deptuła 1993: 177).

Darowska, co istotne, nigdy nie podważała idei poddaństwa żony mężowi, ale jednocześnie daleka była od tego, aby widzieć to poddaństwo jako ślepa uległość i bezwzględne podporządkowanie się. W niepokalańskich usiłowaniach wychowawczych nie chodziło tylko o przygotowanie wiernej pomocnicy mężowi, ale o pełną podmiotowość kobiety, istoty samodzielnej – pod względem zarówno umysłowym, jak i moralnym. Drogą do tego nie mogło być bierne i mechaniczne posłuszeństwo – typowa ówczesna metoda stosowana w wychowaniu „płci pięknej” (zob. Jabłońska-Deptuła 1993: 116). Darowska daleka była od pokus stosowania „tresury”, stawiała raczej z mocą na wszechstronny i aktywny rozwój człowieka. W takim pojmowaniu wychowania widać niejaki analogie do myśli Bronisława Trentowskiego, którą wyłożył w dziele *Chowanna czyli system pedagogiki narodowej*. Matka Darowska tę pracę znała. Między nią a Trentowskim zachodziła jednak zasadnicza różnica dotycząca właśnie pojmowania roli kobiet, „do których twórca pedagogiki narodowej odnosił się z nieukrywaną pogardą, kwestionując ich zdolności umysłowe i moralne, wątpiąc w ich równość z naturą mężczyzn” (Jabłońska-Deptuła 1993: 118). Oto jak pisał:

Kobieta jest jednak wiecznym dzieckiem, wychowanie zatem jest dla niej rzeczą kardynalną. Każda białogłowa powinna mieć dobre wychowanie, bo to jest jej strojem rzeczywistym i uszlachetnia jej urodę, bo to Wenery wdzięki przepaska. Wychowanie więcej tu znaczy niż bogate wiano. Kobieta zaniedbująca dzieci swe i gospodarstwo, żyjąca w księgach, rozprawiająca w gronie profesorów jest zazwyczaj uczoną krową. Włosy długie, rozum krótki, rzekł Brodziński słusznie. W szrankach Pafii, a nie na polu Minerwy kobieta jest dobrą zapaśnicą. Uczonej żony lękają się mężczyźni równie jak niebezpiecznej cholery. Siedem muz było, a wszystkie jak dotąd starymi pannicami. Dziewiczość potrzebuje mieć wykształcony smak, dobre wychowanie, kraśne lica, cnotę, miłość i niewiele więcej. Kobieta oświecona jest zazwyczaj lubieżnicą, bezbożnicą, francuską damą z tonem wyższym – z czasów rewolucji. Głębsza nauka i oświata nie są tedy dla cór Ewy. Lepsza im igła i wrzeciono. Czynność ducha i samodzielność leżą, jak wiadomo, poza granicami ich przeznaczenia (cyt. za: Jabłońska-Deptuła 1993).

Warto przytoczyć w tym miejscu także komentarz Aleksandra Świętochowskiego z roku 1898 r., który skreślił on do pamiętnika głośnej matematyczki Zofii Kowalewskiej:

Kobieta wspinająca się na wyżyny działalności naukowej dziś jeszcze szczęśliwą być nie może. Nie wstępuje ona na tę drogę spokojnie jak mężczyzna, ale wdiera się buntem, potarganiem najściślejszych związków, pogwałceniem najistotniejszych potrzeb i najściślejszych uczuć [...] Mężczyzna wchodzi do świątyni nauki jak czciciel, kobieta jak mniszka

do klasztoru. On nie potrzebuje się wyrzekać niczego, ona bardzo wiele. On pozostaje ciągle mężczyzną, ona zamienia się w półkobietę. Jemu każdy warunek życia pomaga, z nią każdy walczy (cyt za: Brykalska 1991: 228).

W świetle tych cytatów staje się bardziej widoczne, jak dalece nowatorskie w 2. połowie XIX w. było stanowisko Darowskiej, „która wychodziła z założenia **pełnej podmiotowości kobiety** [podkr. M.K.], tak w wymiarze nadprzyrodzonym, jak i człowieczym” (Jabłońska-Deptuła 1993: 118), i która walczyła o możliwość solidnego kształcenia się przez polskie kobiety, wspomagając w ten sposób ich samodzielność i mądrą niezawisłość w społeczeństwie, a także w związkach małżeńskich.

Potrafiła ona tę samodzielność zawalczyć w odniesieniu zarówno do własnej społeczności zakonnej, jak i do całokształtu systemu pedagogiczno-dydaktycznego, zakładającego harmonijny i wszechstronny rozwój kobiety (Jabłońska-Deptuła 1993: 118). Gdy trzeba było, korzystała ze wsparcia zmartwychwstańców, jednakże potrafiła z nimi także zawalczyć o suwerenność własnego zgromadzenia i obronić je przed ich zakusami do pokierowania losami młodej wspólnoty. Zadanie to wymagało nie lada ekwilibrystki, gdyż Hieronim Kajsiwicz był przecież kierownikiem duchowym Darowskiej i przez 20 lat była ona związana z nim ślubami osobistego posłuszeństwa (Jabłońska-Deptuła 1996c: 102). Ojciec Kajsiwicz „mało zgoła znał się na subtelnościach kobiecej natury, a tym bardziej na wspólnotowym wymiarze życia żeńskiego” i jako były gwardzista traktował siostry „apodyktycznie, krótko, niemal po żołniersku” (Jabłońska-Deptuła 1993: 61). Natomiast o. Piotr Semenenko rozmijał się z siostrami swymi nazbyt oderwanymi od rzeczywistości spekulacjami myślowymi, dalece odbiegającymi od rzeczywistości polskiej kobiety i jej poziomu intelektualnego.

Gdy zatem zmartwychwstańcy w dobrej wierze jęli układać programy nauczania dla dziewcząt, matka Darowska rozumnie je tonowała i moderowała. I gdy ojciec Semenenko w programie dla dorastających dziewcząt umieścił metafizykę, ogólne zasady prawa, teorię sztuk pięknych, Matka – „kierując się znajomością psychiki dorastających dziewcząt i własną, genialną wprost intuicją” – zamieniła ją na „obeznanie z gospodarstwem domowym” i „roboty ręczne” (Kosyra-Cieślak, Szymczak i Siostry Niepokalanki 2005: 72). Nie zgodziła się też na zalecaną przez zmartwychwstańców łacinę, położyła za to nacisk na naukę trzech języków obcych: francuskiego, niemieckiego, włoskiego (Kosyra-Cieślak, Szymczak i Siostry Niepokalanki 2005: 71–72). W jazłowieckim zakładzie wychowawczym uczono także literatury polskiej i powszechnej, historii polskiej i powszechnej, pedagogiki, geografii, arytmetyki, mineralogii i botaniki, fizyki, kosmografii, a także arytmetyki, która zdaniem Darowskiej „zachowuje od ruiny majątkowej” (Kosyra-Cieślak, Szymczak i Siostry Niepokalanki 2005).

Przez cały ciąg edukacji dziewczęta chodziły także na lekcje muzyki, śpiewu, rysunku, tańca, kaligrafii i deklamacji.

Szukając na owe czasy nowością, która spotkała się z jawną dezaprobatą pewnej części polskiego duchowieństwa, było żądanie matki Marceliny, aby religii uczyły siostry zakonne. Podkreślić trzeba, że program religii był szeroki: obejmował nie tylko katechizm i historię biblijną, ale także zagadnienia teologii dogmatycznej i moralnej oraz historię Kościoła (zob. Kosyra-Cieślak, Szymczak i Siostry Niepokalanki 2005: 83). Jabłońska-Deptuła wskazywała, iż fakt, że siostry same zajmowały się nauczaniem religii, nadto w zakresie wówczas niepraktykowanym w szkołach żeńskich, przysporzył zgromadzeniu wielu trudności, gdyż na ziemiach polskich stanowiło to wtedy zupełną nowość. Warto przypomnieć, że matka Marcelina nauczanie religii uważała za najważniejszy czynnik integrujący całokształt systemu wychowawczo-dydaktycznego (Jabłońska-Deptuła 1996b: 38–41). Ponadto Darowska niezmiennie wiązała nauczane przedmioty z moralnością, jak zarazy unikając bezmyślnego kucia i biernego przyswajania wiedzy, co jej zdaniem mogłoby demoralizować dziewczęta.

Dziś trudno już uzmysłowić sobie, jak nowatorski jak na tamten czas był to program kształcenia kobiety, pamiętać jednak trzeba, że za czasów Darowskiej szkolnictwo żeńskie skupiało się przede wszystkim na przedmiotach humanistycznych i artystycznych. Matka potrafiła równocześnie dostrzec jednak potrzebę poszerzania programów dydaktycznych stosownie do konieczności przygotowania kobiet do samodzielnego życia zawodowego (Jabłońska-Deptuła 1993: 120).

Wiadomo, że zgromadzenie niepokalank wiele zawdzięczało regule zmartwychwstańców, którą sam Kajsiewicz zaadaptował do potrzeb żeńskiej wspólnoty. Charakterystyczny jest tam paragraf 128 stwierdzający, że należy kształcić i rozwijać dziewczęta tak, aby mogły „dopełnić swego posłannictwa niewiasty, która stworzona jest na obraz i podobieństwo Boże, przeznaczona jest na towarzyszkę mężczyzny i pomocnicę podobną jemu” (Jabłońska-Deptuła 1993: 16). Jednakże Darowska tę regułę poszerzyła: stwierdziła, że w Polsce potrzeba jest kobiet męźnych, dzielnych, samodzielnych, które „nie dość, aby ciche i ukryte w biernym posłuszeństwie żywot pędziły” (Jabłońska-Deptuła 1993: 116).

Jak podkreślała Jabłońska-Deptuła (1996c: 82–83):

Kształtowanie się programu oddziaływań wychowawczych Marceliny Darowskiej miało na celu odrodzenie społeczeństwa polskiego przez właściwą formację kobiety. [...] I właśnie mając świadomość znaczenia kobiety w procesie odrodzenia społeczeństwa polskiego, równie stanowczo broniła autonomii niepokalańskich zakładów wychowawczo-dydaktycznych, mających formować zastępy „kobiet męźnych”, jak mówiła, broniąc wewnętrznej autonomii zgromadzenia.

Wedle konkluzji Jabłońskiej-Deptuły w połowie XIX w. powyższe wymagania Marceliny były szokujące i ściągnęły na nią zarzut, że godzi w podstawowe zasady posłuszeństwa, gdyż uczy rezonowania i krytyki. „Zarzut był poważny, ale ona nie potrafiła zmienić swych wymagań, bo tu chodziło o prawdę” (Sołtan 1977: 106).

Marek Chmielewski zwrócił z kolei uwagę, iż zarzucano Darowskiej, że lekceważy księży, chcąc ingerować w sprawy sumień współsióstr i wychowanek, gdy tymczasem ona starała się o zachowanie odpowiedniego dystansu wobec duchowieństwa, który gwarantowałby należy im szacunek (List do o. J. Felińskiego z 2 I 1883 r., AZNP sygn. P.8.5.I.141 i 141a). Mając świadomość podobnej roli w zgromadzeniu, jaką odegrała m.in. św. Teresa w swoim środowisku zakonnym, Darowska tak ustosunkowała się do stawianych jej zarzutów:

Dyrekcja sumienia jest w ręku spowiedników i nikt mi nie dowiedzie, że ją sobie przyswajam. Ja prowadzę pracę, prowadzę Zgromadzenie, jak to czyni przełożona we wszystkich dobrze się trzymających klasztorach, jak to było u Karmelitanek za czasów św. Teresy, u Wizytek za czasów św. Joanny de Chantal itd. [...] Oto niezaprzeczenie, co nam za złe mają: że ani my, ani nasze dzieci [tj. wychowanki – M.K.], nie gonimy za księżmi, a oni się nami bawić nie mogą. Ja nadto stan kapłański szanuję, abym na to pozwolić mogła (List do o. J. Felińskiego z 2 I 1883 r.).

Nie było przyjęte w owym okresie, aby kobieta zakonnica tak samodzielnie określała kształt własnej wspólnoty. Stało się to m.in. przyczyną rozejścia się dróg zmartwychwstańczego i niepokalańskiego zgromadzenia (Jabłońska-Deptuła 1996b: 38–41).

Darowska zatem wyprzedziła swoje czasy i wyprzedziła także wyobrażenia zmartwychwstańców co do modelu formacji polskiej kobiety. Chciała ona przygotować kobietę do pełnej samowystarczalności i kształtowania poczucia odpowiedzialności za spełnienie swego „przeznaczenia” (Jabłońska-Deptuła 1993: 61). W dorosłym życiu wychowanki niepokalańskie miały być kobietami, które posiadają własny pogląd na świat oraz bez skrępowania wypowiadają swoje myśli i poglądy. Dlatego też istotą wychowania w szkołach niepokalańskich uczyniono usamodzielnienie umysłu, serca i woli oraz przygotowanie dziewcząt do samowychowania, rozumianego jako nigdy nieustającą pracę nad sobą (Jabłońska-Deptuła 2007: 21). Matka Marcelina „szczytem” i „koroną” wychowania nazywała właśnie usamodzielnienie woli (Sołtan 1977: 53).

Darowska jako prekursorka nowego feminizmu

Przy okazji zagadnienia nowego feminizmu przywołuje się niejednokrotnie osobę Edyty Stein, znanej również jako św. Teresa Benedykta od Krzyża. Zdaniem

niektórych była ona wręcz „prekursorką katolickiego feminizmu” (Gawkowska 2015: 58). Wiadomo także, że Jan Paweł II w encyklice *Fides et ratio* podkreślił osiągnięcia naukowe Edyty Stein, a także ją beatyfikował (1987 r.) i kanonizował (1997 r.) oraz ogłosił współpatronką Europy (1999 r.). Papież docenił inicjatywę i wkład tej uczennicy Edmunda Husserla w dążeniu do przyznania kobiecie należnych jej praw oraz docenił teksty, w których zgłębiała ona „bogactwo kobiecości i misji kobiety z punktu widzenia ludzkiego i religijnego” (Jan Paweł II 1999: 15). Tymczasem warto podkreślić, że Marcelina Darowska nie tyle uczonymi tekstami, ile przede wszystkim swym dziełem i otwieranymi zakładami wychowawczymi walczyła o godność, wykształcenie, równość kobiety – i okazała się niezmordowaną i charyzmatyczną wychowawczynią zastępów polskich kobiet.

Przecież zanim Jan Paweł II beatyfikował Darowską (1996 r.), poprzedził to studiami nad jej myślą i działalnością. To ona także realizowała już w II połowie XIX w. założenia, które stały się później jednymi z istotniejszych myśli przewodnich w nauczaniu Jana Pawła II w kwestiach kobiecych, tzn.: uznanie równości w człowieczeństwie mężczyzny i kobiety, wyeksponowanie oryginalnego powołania kobiety i przypisanie jej szczególnej godności (geniusz kobiety) oraz specyficznej roli w społeczeństwie i kulturze (zob. Zdybicka 1995: 95). Może zatem tylko dziwić, jak słabo jest Darowska obecna w świadomości społecznej po dokonaniu tak potężnego dzieła dla wykształcenia, niezawisłości, samodzielności i godności kobiety polskiej. A przecież matka Marcelina tylko za swego życia „ufundowała na ziemiach polskich pod zaborem austriackim i rosyjskim sześć klasztorów, obejmujących każdy (oprócz jednej placówki w Słonimie) po kilkadziesiąt zakonnic, szkołę średnią wraz z internatem oraz bezpłatną szkołę elementarną” (Sołtan 1977: 23).

W refleksjach końcowych warto jednak podkreślić, że matka Marcelina daleka była w rozumieniu „przeznaczenia kobiety” od stawiania znaku równości między kobietą a mężczyzną, co było widoczne zarówno w ówczesnych tendencjach emancypacyjnych, jak i w dzisiejszych hasłach i postulatach feministycznych. Uważała bowiem, że kobieta i mężczyzna mają odrębne powołanie i odrębne role do spełnienia wyznaczone im przez Boga” (Jabłońska-Deptuła 1993: 118). Równość między mężczyzną a kobietą widziała ona jednak w byciu obywatelką kraju: „kobieta na równi z mężczyzną – w zakresie możliwej dla niej działalności – musi się poczuć obywatelką” kraju (Jabłońska-Deptuła 1993: 119).

W kontekście rodzących się u schyłku XVIII w. i rozwijających się w XIX w. organizacji kobiecych model osobowościowy kobiety stworzony przez Darowską wydaje się bardzo postępowy, a jednocześnie dystansujący się od modelu kobiety sufrażystki, kobiety radykalnie wyemancypowanej. Darowska w swoim spojrzeniu na rolę i miejsce kobiety w społeczeństwie wyprzedziła oficjalny głos kościoła skierowany w tej kwestii do rządów państw świata, jakim była encyklika Piusa XI *Casti connubi* z 1930 r. (Nabywaniec 2011: 77).

To Darowska także nie wahała się postawić jakby na dwóch równoważnych szalach powołanie kobiety w życiu konsekrowanym i powołanie kobiety w życiu rodzinnym, uznając każde z nich za równie ważne i święte (Jabłońska-Deptuła 1996b: 38–41). Rewolucyjność jej nauki i przesłania na tym się nie kończy; przyglądając się im wnikliwie stwierdzić można, iż przełożona niepokalańskiego zgromadzenia „pierwsza na ziemiach polskich (a może i w Europie) miała odwagę podjąć trud tego, co znacznie spłycone i ograniczone głównie do strony biologicznej, dziś nazywane jest przygotowaniem do życia w rodzinie” (Jabłońska-Deptuła 1996c: 99).

Trzeba także zauważyć, że starannie przemyślany i gruntownie opracowany przez Marcelinę Darowską model oddziaływania formacyjnego i religijnego nie stracił w niczym ze swojej aktualności, nośności i duchowej wartości. Z powodzeniem jest wdrażany dzisiaj w szkołach prowadzonych przez niepokalanki. Jednakże jego głębia i zakorzenienie w antropologii chrześcijańskiej są kontrpropozycją wyjątkowo aktualną i cenną także (a może przede wszystkim) dzisiaj, w czasach tzw. rewolucji antropologicznej, prowadzonej współcześnie pod hasłem ideologii gender, gdzie męskość i żeńskość kwestionowane są jako wzajemnie dopełniające się formy osoby ludzkiej, będącej wynikiem stworzenia, człowiek zaś, postrzegany na sposób abstrakcyjny, sam wybiera dla siebie coś jako swoją naturę (zob. Benedykt XVI 2013: 29–30; Peeters 2010; Giemza 2019: 25). A przecież konsekwencje pojmowania płci człowieka są bardzo istotne dla pojmowania małżeństwa i życia rodzinnego oraz dla życia społecznego. Jak pisze Bogdan Giemza (2019: 23), „jest to sprawa nie tylko dysput akademickich, ale przede wszystkim zmagania mającego decydujące znaczenie dla prawdy o człowieku”.

Tymczasem badania wykazują, że pojęcie „nowego feminizmu” nie znalazło dotychczas większego zrozumienia i przyjęcia wśród wierzących. Joanna Petry-Mroczkowska, autorka dzieła *Feminizm-antyfeminizm*, słusznie zauważyła, że pojęcie owo miało stać się drogą do dialogu ze światem współczesnym, w tym z feminizmem, a być może właśnie ze względu na nazwę kojarzoną z ruchem feministycznym nie znajduje szerszego oddźwięku w Kościele (Petry-Mroczkowska 2012: 221).

W tym kontekście propagowanie idei nowego feminizmu wydaje się zatem zadaniem ciągle aktualnym. Konkretny sposób, w jaki współczesna kobieta może spełnić to wskazane przez papieża zadanie, podpowiada cały swym życiem, myślą i działalnością Marcelina Darowska.

Bibliografia

- Adamczyk D. (2013), *Promocja godności kobiety w świetle Listu apostołskiego Mulieris dignitatem Jana Pawła II*, „Studia Gnesnensia” nr 27.
- s. Anuncjata od Trójcy Świętej (oprac.) (2010), *O wychowaniu. W oparciu o zasady Matki Marceliny Darowskiej*, Jarosław.
- Arbatowska M.M. (2014), *Edyta Stein – święta i feministka?*, „Kultura-Media-Teologia” nr 19.
- Benedykt XVI (2013), *Ten, kto broni Boga, broni człowieka. Przemówienie do Kolegium Kardynalskiego, Kurii Rzymskiej i Gubernatoratu (21 XII 2012)*, „L'Osservatore Romano” nr 2 (34).
- Bilska M. (2006), *Nowy feminizm z założenia tradycyjnego ruchu feministycznego*, „Edukacja Humanistyczna” z. 1.
- Brykalska M. (1991), *Emancypacja kobiet*, w: *Słownik literatury polskiej XIX wieku*, red. A. Kowalczykowa i J. Bachórz, Wrocław.
- Chmielewski M. (1996), *Marcelina Darowska – niepokalański charyzmat wychowawczy*, „Ave. Pismo Diecezji Radomskiej” nr 43.
- Chmielewski M. (2009), *Odkryć „geniusz kobiety”*. Synteza myśli Jana Pawła II na temat kobiety, w: *Mulieris dignitatem. Promieniowanie kobiecości*, red. T. Paszkowska, Lublin.
- Gawkowska A. (2012), *Teologia ciała, antropologia teologiczna, nowy feminizm*, „Rozprawy Naukowe Akademii Wychowania Fizycznego we Wrocławiu” nr 36.
- Gawkowska A. (2015), *Skandal i ekstaza. Nowy Feminizm na tle koncepcji pojednania według Jana Pawła II*, Warszawa.
- Giemza B. (2019), *Jan Paweł II jako promotor „nowego feminizmu”*, „Przegląd Teologiczny” nr 2.
- Hoff J. (red.) (2011), *O kobietach. Studia i szkice. Wiek XIX i XX*, Rzeszów.
- Jabłońska-Deptuła E. (1993), *Niepokalanki w polskim trwaniu*, Niepokalanów.
- Jabłońska-Deptuła E. (1996a), *Historyczno-społeczny kontekst życia Marceliny Darowskiej*, w: *Marcelina Darowska. Niepokalański charyzmat wychowania*, red. M. Chmielewski, Lublin.
- Jabłońska-Deptuła E. (1996b), *L'Osservatore Romano, wyd. polskie nr 10 (187)*.
- Jabłońska-Deptuła E. (1996c), *Marcelina Darowska. Niepokalanka 1827–1911*, Lublin.
- Jabłońska-Deptuła E. (2007), *Zakorzenia nadzieję. M. Marcelina Darowska o rodzinie i dla rodziny*, Lublin.
- Jan Paweł II (1995), *Encyklika Evangelium vitae*, Kraków.
- Jan Paweł II (1996), *Adhortacja Vita consecrata*, Częstochowa (nr 58).
- Jan Paweł II (1999), *List apostolski ogłaszający św. Brygidę Szwedzką, św. Katarzynę ze Sieny i św. Teresę Benedyktę od Krzyża Współpatronkami Europy*, „L'Osservatore Romano” nr 12 (20).

- Klejdysz N. (2014), *Nowy feminizm – teoria i praktyka*, „Przegląd Politologiczny” nr 2.
- Korybut-Marciniak M., Zbrzeziak M. (red.) (2014), *Życie prywatne Polaków w XIX wieku. „Portret kobiety”*. Polki w realiach epoki, t. 1, Łódź – Olsztyn.
- Kosyra-Cieślak H., Szymczak R. i Siostry Niepokalanki (2005), *Poszłam ślad do Polski... i weszło. 150 lat pracy Zgromadzenia Sióstr Niepokalank, Szymanów*.
- Kowalewska E.H. (2009), *Walczący feminizm w konfrontacji z chrześcijaństwem*, „Teologia i Moralność” nr 5.
- Kulesza M. (2013), *Marcelina Darowska w świetle romantologii – perspektywy badawcze*, w: *Aktywność publiczna kobiet na ziemiach polskich. Wybrane zagadnienia*, red. T. Pudłocki i K. Sierakowska, Warszawa.
- Kulesza M. (2019), *Kierownictwo duchowe w listach Marceliny Darowskiej*, w: *Sacrum w doświadczeniu kobiet. Kulturowe perspektywy polska i światowa*, Słupsk.
- Kupczak J. (2013), *Teologiczna semantyka płci*, Kraków.
- Matlary J.H. (2000), *Nowy feminizm. Kobieta i świat wartości*, Poznań.
- Mroczkowski I. (1998), *Nowy feminizm w nauczaniu Jana Pawła II*, „Więź” nr 1.
- Nabywaniec S. (2011), *Marceliny Darowskiej system pedagogiczno-edukacyjny*, w: *O kobietach. Studia i szkice. Wiek XIX*, red. J. Hoff, Rzeszów.
- O'Brien Steinfelds M. (1998), *Trudności nowego feminizmu*, „Więź” nr 1.
- Peeters M.A. (2010), *Globalizacja zachodniej rewolucji kulturowej. Kluczowe pojęcia, mechanizmy działania*, Warszawa.
- Petry-Mroczkowska J. (2012), *Feminizm-antifeminizm. Kobieta w Kościele*, Kraków.
- Prochowicz J. (2016), *Kościół i feminizm – perspektywa dialogu*, „Filo-Sofija” nr 33.
- Sołtan M.A. (1977), *Człowiek wielkich pragnień. Matka Marcelina Darowska*, Szymanów.
- Schumacher M. (2008), *Kobiety w Chrystusie. W stronę nowego feminizmu*, Warszawa.
- Urbańska M. (2011), *Wychowanie i kształcenie kobiet w XIX-wiecznej Polsce*, „Saeculum Christianum” t. XVII, z. 1.
- Zdybicka Z.J. (1995), *Dlaczego kompleks feminizmu?*, „Ethos” nr 1.
- Zdybicka Z.J. (2003), *Prawdziwy i fałszywy feminizm*, „Roczniki Filozoficzne” z. 2.
- Żarnowska Ż., Szwarc A. (red.) (1992), *Kobieta i edukacja na ziemiach polskich w XIX i XX wieku*, Warszawa.

Streszczenie

**Błogosławiona Marcelina Darowska
jako prekursorka nowego feminizmu**

Niniejszy artykuł analizuje postać i działalność błogosławionej Marceliny Darowskiej w świetle „nowego feminizmu”. Tym, kto wprowadził ów termin do terminologii filozoficzno-teologicznej, był papież Jan Paweł II. Używał go odniesieniu do kobiet i apelował, by były one jego promotorkami. Konkretny sposób, w jaki współczesna kobieta może spełnić to wskazane przez papieża zadanie, podpowiada całym swym życiem, myślą i działalnością Marcelina Darowska.

Słowa kluczowe: Marcelina Darowska, nowy feminizm, Jan Paweł II, rola kobiety

Summary

Blessed Marcelina Darowska as a precursor of the new feminism

This paper analyses the person of Marcelina Darowska and her activity in the light of new feminism. It was the Pope John Paul II who introduced the phrase to the philosophical-theological terminology. He applied it to women and encouraged them to become its promoters. The specific way in which a contemporary woman can fulfill the task indicated by the pope can be noticed in the very life, thought and activity of Marcelina Darowska.

Keywords: Marcelina Darowska, new feminism, John Paul II, role of woman

Karolina Najgeburska¹
Uniwersytet Gdański

**MIEDZY WIDOWISKIEM A OBRZĘDEM.
LA PROCESSIONE DI CRISTO MORTO
ULICAMI TROPEI**

Istnieje we Włoszech popularne powiedzenie: *Natale con i tuoi e Pasqua con chi vuoi* (pol. ‘Boże Narodzenie – z twoimi, Wielkanoc – z kim chcesz’), które w dosłownym rozumieniu wskazuje na różnicę między głęboko zakorzenionym w tradycji, rodzinnym charakterem spędzania świąt Narodzenia Chrystusa a swobodniejszym, bardziej otwartym celebrowaniem świąt Zmartwychwstania Pańskiego². Taka interpretacja przytoczonego przysłowia skłaniać może ku błędnemu przekonaniu o mniejszym znaczeniu religijnym dla Włochów tego najstarszego chrześcijańskiego święta. Zważywszy jednak na bogatą obrzędowość obchodów Wielkanocy na Półwyspie Apenińskim, ściśle powiązaną z kulturą ludową – szczególnie w regionach południowych kraju – nie ulega wątpliwości, iż jest to czas ważny i szczególny, daleko wykraczający poza wyłącznie religijne znaczenie.

Jak podkreśla Leszek Kolankiewicz, antropologia widowisk zajmuje się badaniem kultury poprzez to, „co w życiu społecznym najintensywniejsze, co jest ośrodkiem świątecznego wrzenia – poprzez widowiska z ich dramatyczną akcją. W nich bowiem – i dopiero w nich – objawia się cały człowiek [...]” (Kolankiewicz 2010: 24). W świetle tych rozważań chciałabym przyjrzeć się obchodom Triduum Paschalnego w położonym nad Morzem Tyrreńskim miasteczku Tropea (prowincja Vibo Valentia, region Kalabria), a dokładniej – widowiskowej procesji przechodzącej ulicami miasta w Wielki Piątek (*Venerdì Santo*)³.

¹ karolina.najgeburska@gmail.com

² Więcej na temat pochodzenia przysłowia oraz tego, jak można je interpretować – zob. Redazione Salerno (2017) [dostęp: wrzesień 2019]. Warto zauważyć, że istnieją różne warianty tego powiedzenia, konotujące niekiedy znaczenie odmienne, jak dzieje się to np. w Piemontcie: *Nadal con i teù, Carvà con chi ,t veù; Pasqua con Dio* (pol. ‘Boże Narodzenie – z twoimi, Karnawał – z kim chcesz, Wielkanoc – z Bogiem’) – zob. *Natale con i tuoi e Pasqua con chi vuoi*, w: Schwamenthal i Straniero (2013) – hasło nr 3482.

³ Kilka lat temu miałam okazję spędzić dwa tygodnie kwietnia u kalabryjskiej rodziny w położonej na południu Włoch Tropei, dzięki czemu mogłam spojrzeć na południową

Celem artykułu jest próba odpowiedzi na pytanie, jak celebrowana rokrocznie procesja koresponduje z potrzebami społeczno-duchowymi mieszkańców Tropei, jakie są jej pokrewieństwa z dramatem i widowiskiem oraz jaką rolę odgrywają w niej elementy folkloru i pradawne zwyczaje pogańskie.

Święta Wielkanocne, wraz z poprzedzającym je Wielkim Tygodniem, w Kalabrii uważa się na wyjątkowo ważne z przyczyn zarówno religijnych, jak i obyczajowych, tożsamościowych, co podkreślają włoscy religioznawcy i antropologowie. Franco Stanzione pisze, że „Obrzędy związane z Wielkanocą odbywają się między misterium a krwią, między pobożnością ludową a folklorem i pozwalają ludziom chociaż na jeden dzień uciec od rzeczywistości, zapomnieć o konwensacjach i rolach społecznych⁴. Szczególnie w rytuałach religijnych, związanych z życiem Kościoła, ludzie dążą do wyzbycia się wszelkich złych mocy, które wydają się wpływać na ich życie codzienne, by odnowieni i oczyszczeni, mogli ponownie odnaleźć radość” (Stanzione, b.r. – tłum. K.N.)⁵. Badacz zwraca też uwagę na kolektywny charakter pragnień manifestowanych podczas ulicznych procesji.

Procesje misteryjne oraz inne obrzędy związane z obchodami Wielkiej Nocy (*Pasqua*) odbywają się w wielu włoskich wsiach i miasteczkach i różnią się od siebie zależnie od regionu, prowincji, a czasem nawet od poszczególnych miejscowości, dlatego też, z uwagi na ich mnogość, w tym artykule chciałabym skupić się na wybranym przykładzie⁶. Nie można jednak rozpatrywać wielkopiątkowej procesji z Tropei w oderwaniu od kultury regionu, z jakiego się wywodzi. Według włoskiej religioznawczyni Anny Rotundo rytuały praktykowane

Italię wnikliwiej, niż pozwala na to większość popularnych przewodników turystycznych, a także wejść głębiej w tamtejsze życie codzienne i świąteczne, zważywszy na przypadające w tym czasie Święta Wielkanocne. Podczas pobytu w Tropei z zainteresowaniem obserwowałam wielkotygodniowe przygotowania mieszkańców miasteczka do obchodów Niedzieli Zmartwychwstania, a także obrzędy celebrowane podczas Triduum Paschalnego.

⁴ Do podobnych wniosków dochodzi Jan Wierusz Kowalski (1977: 10): „Kult jest dramatem, którego osnową jest zawsze mit religijny o cechach ponadczasowych. Powtarzanie gestów i rytuału przenosi człowieka w inny świat, gdzie nie rządzą już prawa historii ani warunki życia powszedniego”.

⁵ Dostęp do tego i kolejnych przywoływanych źródeł internetowych: luty 2016 r.

⁶ Oprócz uroczystości wielkopiątkowych w południowej Italii organizowane są procesje w Wielki Czwartek, Wielką Sobotę i Niedzielę Zmartwychwstania, kiedy to inscenizowane jest np. spotkanie Chrystusa z Matką (zwyczaj ten istnieje pod nazwą *l'Affruntata* lub *Cunfrunta*). Popularne są też procesje pokutne połączone z samobiczowaniem – zob. Putrino 2019; Natrella 2015. Obchodom Wielkiego Tygodnia we Włoszech i ich wyraźnym związkom z teatrem, a więc także ich widowiskowemu charakterowi, poświęcił obszerną monografię Claudio Bernardi (1991). Zbadał on, w jaki sposób różne działania rytualne, liturgiczne i parateatralne wykorzystują narzędzia dramatyczne, by opowiedzieć o śmierci, mecie i zmartwychwstaniu Chrystusa.

podczas kalabryjskich obchodów Wielkiego Tygodnia (*la Settimana Santa*) łączą głęboki sens teologiczny z szeroko pojętą perspektywą antropologiczną, przez co w ostatnich latach święta i zwyczaje tego okresu stały się przedmiotem badań antropologów, etnografów czy etnomuzykologów. W społecznościach lokalnych obserwuje się powrót do zaniechanych przed laty praktyk, których korzenie często sięgają czasów starożytnych. Niektóre wywodzą się ze średniowiecza, a wiele z nich wiąże się z kulturą agrarną. Praktyki religijne przyjmujące często wymiar wspólnotowy nie tylko nadają konkretną formę wierzeniom, ale też pomagają budować tożsamość i dają poczucie zakorzenienia, czego poskapiła Kalabryjczykom Matka Natura⁷. W powtarzaniu pewnych rytuałów ludzie odbudowują w sobie wolę przetrwania, w sposób symboliczny przeżywają ból, konfrontują się ze śmiercią i mogą ją zwyciężyć, a także odnawiają w sobie przywiązanie do miejsca, w którym przyszło im żyć (zob. Schechner 1996: 194–199). Nie można sprowadzać tych zwyczajów jedynie do folkloru i lokalnego kolorytu, ponieważ niosą one ze sobą głębokie treści: odnowę duchową oraz radość i zmartwychwstanie (Rotundo 2014).

Zanim przejdę do charakterystyki wybranej procesji, wypada zastanowić się nad tym, jakie związki zachodzą między tą formą manifestacji wiary a widowiskiem czy dramatem. Holenderski teolog i religioznawca Gerardus van der Leeuw (1991: 5) zwraca uwagę na wrodzoną skłonność człowieka do nadawania życiu dramatycznej formy:

człowiek kształtuje wydarzenia ze swego życia wedle z góry ustalonego ruchu i wiąże to z tym, co miało miejsce w pierwotnym czasie. W ten sposób życiu dana jest konsystencja i zapewnienie szczęścia. Powstaje dzieło sztuki, które nazywamy tańcem, zabawą, obrzędem [*game*], dra-

⁷ Warunki życia w Kalabrii były od wieków trudne z powodów naturalnych, ekonomicznych, gospodarczych i demograficznych. Ten „zlepek światów”, jak pisał o niej Guido Piovene, wymuszał na mieszkańcach nieustanną walkę o byt i godne warunki życia. Trapiła ich malaria, bieda i głodem ludność „wciśnięta między lasy i morze, pała do nich jednakową nienawiścią. Napady korsarzy i malaria zmusiły w swoim czasie mieszkańców wybrzeża jońskiego do szukania schronienia w podgórszych wąwozach. Lecz na tyłach gór wyrastał z kolei inny wróg – las, pochłaniający ziemię niezbędną pod zasiewy i pastwiska. [...] Do niedawna ludność mieszkająca na pagórkach trzebiła lasy bez litości, pozostawiając na wielu obszarach nagie góry. Doprowadziło to do kruszenia się skał i strefa wybrzeża żyje teraz pod grozą owych gwałtownych powodzi, gdy wezbrane wody niosą z prądem glazy – zmorę Kalabrii” – czytamy w napisanej w latach 50. XX w. *Podróż po Włoszech* (Piovene 1977: 262). Oczywiście dziś sytuacja bardzo się zmieniła; Kalabria uporała się z wieloma problemami, choć nadal panują tu bieda i duże bezrobocie. Nieustanne zmagania z losem zrodziły w ludziach potrzebę zjednoczenia się, umocnienia swojej tożsamości, co jest niewątpliwie jedną z przyczyn silnej religijności Kalabryjczyków, którą chętnie manifestują oni podczas licznych świąt religijnych.

matem, ale także liturgią – dla nich wszystkich proponowałbym jedną wspólną nazwę: *sacer ludus*.

Badacz ściśle łączy historię dramatu z kultem religijnym i wyróżnia dwie ścieżki rozwoju tej sztuki: stopniową sekularyzację i – wprost przeciwnie – zwrot ku religii (w tej grupie znalazłyby się takie formy „gry”, jak misteria, przedstawienia pasyjne). Dla wszelkich form dramatycznych kluczowy jest według van der Leeuwa ruch i kontrruch, który w rozumieniu chrześcijańskim bierze swój początek w relacji Boga i człowieka, w ich „świętym spotkaniu” (zob. Leeuw 1991: 4–10), co przywodzi na myśl właśnie procesję, dla której sam ruch, i to ruch rytmiczny, kolektywny, pod przewodnictwem pasterza, jest jednym z czynników konstytutywnych⁸.

Z perspektywy antropologiczno-teologicznej ważne są dwa wymiary każdej procesji: horyzontalny, wynikający z faktu jej przemieszczania się, ruchu „od” i „do” wybranego miejsca kultu, oraz wertykalny – odnoszący się do *sacrum*. Jak wyjaśnia ks. Daniel Brzeziński (2007: 63):

Wartości, dążenia i ideały, które składają się na intencjonalność, stają się motywacjami do działania. Te z kolei dają początek konkretnym postawom i zachowaniom. Jako bezpośrednią przyczynę i źródło organizowania zarówno obojętnych religijnie przemarszów, jak i religijnych procesji, psychologia wskazuje tzw. „potrzebę obrzędowości” (potrzebę rytu/obrzędu), stanowiącą jedną z podstawowych cech ludzkiej psychiki w każdej epoce i w każdej kulturze.

Obrzędy zaś potrzebują specjalnej oprawy – nie tylko słownej, lecz również swoistej inscenizacji, na którą składają się m.in. gesty, kostiumy, rekwizyty, scenografia czy efekty parateatralne (świadomie sięgam tu po terminologię teatralną). Rozwojowi widowiskowych elementów sprzyjały już ustalenia Soboru Trydenckiego zmieniające sposób czytania i interpretowania Pisma Świętego, co przełożyło się m.in. na wzbogacenie liturgii oraz procesji o elementy symboliczne i alegoryczne wywiedzione ze Starego Testamentu, a także wprowadzenie kultu relikwii i obrazów odgrywających rolę *Biblia pauperum*.

⁸ Słowo „procesja” pochodzi od łacińskiego czasownika *procedere*, oznaczającego ‘iść, postępować naprzód’ (zob. Styk 2013: 231–241). Do pozostałych czynników definiujących chrześcijańską procesję należą: zwarta i uporządkowana struktura, modlitwa (często połączona ze śpiewem), celebrowanie chrześcijańskiego misterium oraz związek przestrzenny z miejscem świętym, z którego wyrusza pochód i do którego najczęściej powraca (zob. Brzeziński 2007: 62–71). Podczas procesji mogą też być niesione przedmioty kultu, co jest ich nieodłącznym elementem we Włoszech, o czym będzie jeszcze mowa w niniejszym artykule.

Takie zadanie powierzono również religijnym obrzędom, a więc i procesjom⁹. Jak pisze Jan Wierusz Kowalski (1977: 15):

obowiązuje w kulcie scenopis, rytuał usankcjonowany zwyczajem pisanym lub niepisanym. W tym dramacie uczestnik jest aktorem i widzem, wykonawcą świętych czynności, choć rola jego sprowadza się czasami do oglądania spektaklu religijnego granego przez kapłanów lub do słuchania oprawy muzycznej czy modlitw śpiewanych, często w języku dla niego niezrozumiałym.

Zniesienie dystansu między widzem a aktorem nie przekreśla widowiskowego charakteru zewnętrznej formy kultu, jaką jest procesja, tym bardziej że może być ona oglądana przez osoby postronne, niebiorące udziału w pochodzie, a jej uroczysty, okazały charakter pozwala patrzeć na nią jak na formę artystyczną, która za scenę obrała sobie przestrzeń miejską¹⁰.

Przyjrzyjmy się zatem najważniejszej procesji w Tropei, organizowanej w ramach obchodów Triduum Paschalnego – być może mniej widowiskowej niż te urządzone na południu Włoch ku czci świętych patronów czy też świeckie pochody towarzyszące lokalnym festom, ale na pewno obdarzonej głębszym znaczeniem duchowym i antropologicznym. Wielkopiątkowa procesja, zwana tutaj *la processione di Cristo Morto* (pol. ‘procesja umarłego Chrystusa’), wyrusza o zmierzchu z położonego w samym sercu Starego Miasta (*Centro Storico*) kościoła Chiesa del Gesù, przyozdobionego na ten tydzień liśćmi palmy, i przechodzi ulicami całego miasteczka, by na koniec powrócić do miejsca wyjścia¹¹. W niczym nie przypomina znanej nam z polskich obchodów Triduum drogi krzyżowej ulicami miast, celebrowanej przecież także we Włoszech, mimo że przyświeca jej ten sam cel: upamiętnienie ofiary i męki Chrystusa. Pochód otwiera czarny sztandar, za którym w dwóch rzędach postępują harcerze z pochodniami i wierni. W dalszej kolejności kroczy mężczyzna w białej szacie niosący krzyż na ramionach, z uplecioną z ga-

⁹ Maria Barbara Styk (2013: 231–241) powołuje się na opinię Jana Okonia, badacza dramatów jezuickich, który dostrzega „podobieństwo formalne” między świętymi obrazami a procesjami oraz wskazuje na generowaną u odbiorcy przez tę formę kultu postawę estetyczną, równoległą do modlitewnej, a także dydaktyczną wymowę pochodów.

¹⁰ Warto w tym miejscu przytoczyć słowa G. van der Leeuwa (1991: 10): „[...] pojęcie gry wyprowadza nas poza pojęcie powagi. Ponieważ powaga stara się wykluczyć grę, podczas gdy gra z łatwością zawiera w sobie powagę. Z tego powodu kult i zwyczaj są grą: ponieważ ktoś czyni coś uroczyste”.

¹¹ Jak pisze Franco Stanzione (b.r.), to właśnie kołowy ruch procesji odtwarzający archetyp kosmogoniczny sprawia, że spełnia ona swą funkcję: „La circolarità processionale è sempre stata garanzia della sua efficacia perché riproduce, nel suo modello, un archetipo cosmogonico. Il moto circolare dunque è il più perfetto ed è così eterno come sono i moti delle sfere celesti”. Więcej na ten temat – zob. Eliade 2008.

łązek koroną symbolizującą koronę cierniową Chrystusa, a za nim członkowie zgromadzeń zakonnych (*Congreghe del Carmine e del Purgatorio*) oraz kapłani poprzedzani przez trzech ministrantów trzymających w dłoniach zapalone świece. Symbolika światła jest w tej procesji niezwykle ważna; wskazuje ono właściwą drogę (na czele pochodu idą harcerze z pochodniami), a także jest znakiem żywej obecności Boga, który rozjaśnia wszelki mrok (zob. Brzeziński 2007: 70). Dalej orszak tworzy najważniejsza dla całej procesji trumna z Chrystusem (*la bara con il Cristo Morto*), a w pewnej odległości za nią, za orkiestrą dęta i wiernymi, niesiona jest figura Matki Bożej Bolesnej (*Madonna Addolorata*).

Zwyczaj niesienia przedmiotów kultu jest typowy dla religijnych pochodów, a zatem nie są osobliwością obecne w korowodzie święte obrazy czy figury, bez których mieszkańcy południowej Italii nie mogą sobie wyobrazić procesji. Obecność trumny z figurą Jezusa sprawia, że orszak przypomina kondukt pogrzebowy (podobne skojarzenia wywołuje czarny sztandar niesiony na czele procesji oraz rozbrzmiewająca muzyka funeralna). Trumna jest oświetlona ośmioma umieszczonymi po jej bokach świecami oraz bogato zdobiona połączanymi motywami roślinnymi. Nad jej zamkniętym wiekiem znajduje się baldachim, pod którym na białym płótnie złożona została figura Chrystusa. Do czterech wierzchołków trumny przymocowano aniołki trzymające w ręku symbole Męki Pańskiej: kielich, gwoździe, młotek i małą drabinkę, sugerującą, że ciało Syna Bożego zostało już zdjęte z krzyża. *Madonna Addolorata* ma na sobie granatowy płaszcz i złotą koronę na głowie, a w jej piersi tkwi miecz przywodzący na myśl siedem boleści Matki Bożej. Na czas procesji w jej złożone dłonie wkłada się czerwoną różę, w tradycji chrześcijańskiej symbolizującą męczeństwo i śmierć Chrystusa, ale też odrodzenie i zmartwychwstanie (zob. *Simboli e segreti...* 2013). Odległość dzieląca Maryję od Syna ma dodawać przemarszowi dramaturgii i wyraża próbę przedostania się Matki Bożej przez tłum, by dotrzeć do Jezusa – podobnie, jak miało to miejsce podczas ewangelicznej drogi krzyżowej. Za figurą Madonny podążają kobiety śpiewające lamentacje i starodawne pieśni żałobne zwane tu *nenia*, a dopiero za nimi kroczą pozostali wierni licznie zgromadzeni na ulicach¹².

Prześledziwszy wewnętrzne uporządkowanie *la processione di Cristo Morto*, wypada powiedzieć kilka słów o sposobie poruszania się tego korowodu, o jego wewnętrznym rytmie i dynamice. Ks. Brzeziński (2007: 65) wskazuje na ruch jako „jedną z najsukuteczniejszych form zbiorowej i wspólnotowej ekspresji”, a w przypadku procesji – zarazem cel sam w sobie. Nie chodzi o to, by dojść, ale by iść, przeżywać trasę, celebrować „bycie razem”. Dariusz Czaja (2010: 29), opisując procesję w Monte Sant’Angelo, cytuje van der Leeuwa: „Szczególnie w procesji odnajdujemy utajoną świadomość rytmicznego podłoża życia: gdy przychodzi

¹² Podobne zwyczaje praktykowane są podczas wielkopiątkowej procesji w Catanzaro (zob. Natrella 2015).

określony moment, wówczas uczestnicy procesji nie biegną na łeb na szyję jeden przez drugiego, lecz zbierają się w ściśle ustalonym, konwencjonalnym porządku”. Niemalą rolę w zapewnieniu wewnętrznej harmonii procesji z trumną z Chrystusem odgrywa muzyka. Orkiestra dęta towarzysząca pochodowi wykonuje marsze żałobne takich kompozytorów, jak Amedeo Vella, Fryderyk Chopin czy Salvatore Bonaffini. Żałobne tony przeplatane ciszą, lamentacjami i krótką modlitwą są dla zgromadzonych sygnałem, by ruszyć naprzód bądź się zatrzymać, rozstać czy też zwrócić w krąg. To właśnie dźwięki trąb, klarnetów i bębnów przyciągają tych, którzy zostali w domach, do okien i na balkony oraz tworzą niepowtarzalny nastrój skupienia i żalu, załamujący się w następującej co pewien czas ciszy stanowiącej nie mniej istotny element dramaturgii tego „widowiska”¹³.

Procesja ma też swoje „stacje”, miejsca, przy których przystaje: są to miejskie place, gdzie kapłan prowadzi krótką modlitwę lub intonuje pieśń kościelną, po czym pochód rusza dalej. Dłużej zatrzymuje się tylko przy wzniesionym na tę okazję ołtarzu, gdzie złożona zostaje trumna z Chrystusem, a przy niej ustawia się figurę Matki Bolesnej. Po odśpiewaniu przez kobiety lamentacji kapłan wygłasza kazanie. Nie tylko mówi w nim o tajemnicy Męki Pańskiej i obietnicy zmartwychwstania, ale też zwraca uwagę na siłę tradycji i rolę corocznej procesji w umacnianiu lokalnej tożsamości¹⁴. Po tej najdłuższej „stacji” procesja powraca do Chiesa del Gesù, a następnie, po krótkiej adoracji obydwóch figur¹⁵, wierni rozchodzą się do domów.

Na zakończenie trzeba wspomnieć o jeszcze innym, dopełniającym tę wielkopiątkową procesję, obrzędzie, uważanym za jeden z najstarszych wciąż praktykowanych rytuałów pogańskich, a mianowicie o *la Vampata*. *La Vampata* (lub *la vampa*) oznacza w języku włoskim nagły, wysoki i intensywny blask, uderzenie gorąca. Pod tą nazwą kryje się dawna, ściśle związana z tradycją wielkopiątkowej procesji praktyka rozpalania ognisk w punktach strategicznych leżących wzdłuż trasy przemarszu z trumną Chrystusa: na Piazza del Cannone (zwanym też *piazzale della Villetta del Borgo*¹⁶), obok Calvario nel Rione Baracche oraz

¹³ Przytoczę raz jeszcze słowa G. van der Leeuwa (1997: 393): „Przeżyciu świętości własną postać nadaje także muzyka, która na ogół nie jest tak podejrzliwie traktowana przez religię jak obraz widzialny. Muzyczny wyraz świętości zajmuje w kulcie dużo miejsca. Prawie nie ma kultu bez muzyki. Muzyka potrafi uobecnić nam w przeżyciu to, co najbardziej niedostępne”.

¹⁴ Znamienne, że dużo częściej zwraca się do wiernych słowem *tropeani* ‘mieszkańcy Tropei’ niż *fratelli e sorelle* ‘bracia i siostry’.

¹⁵ Obrzęd ten przypomina praktykowaną w polskiej tradycji podczas wielkopiątkowej liturgii adorację krzyża. Wierni podchodzą do ustawionych na podwyższeniach figur, wyciągają ku nim dłonie, czynią znak krzyża.

¹⁶ Jest to jakby „miasteczko” złożone z rybackich chat usytuowanych wzdłuż wybrzeża Marina dell’Isola, nad którym leży Tropea.

na Piazza Veneto. Należy jednak zaznaczyć, że rytuał ten już przed laty obchodzono także w innych regionach Włoch, a ponadto – nie tylko podczas obchodów Triduum¹⁷. Jak pisze Lucio Ruffa (2011), zwyczaj palenia ognisk stopniowo zanikał ze względu na przepisy regulujące kwestie bezpieczeństwa oraz zmiany w przestrzeni publicznej spowodowane rozwojem turystyki. Na podtrzymanie dawnej tradycji zdecydowali się ubodzy rybacy zamieszkujący wybrzeże Marina d'Isola, pamiętający jeszcze czasy, kiedy rytuał był powszechnie obchodzony. Z dala od Centro Storico, na skwerze przy restauracji Mare Grande, mieszkańcy co roku układają wysoki stos chrustu, który podpalają, gdy z oddali dobiegną dźwięki żałobnej muzyki – tak aby nadchodzącą procesję z trumną Jezusa powitał strzelisty słup ognia. Procesja przez krótką chwilę zatrzymuje się przed płomieniem będącym wyrazem hołdu i czci dla Chrystusa oraz Matki Bożej Bolesnej, po czym formuje się na nowo, by dojść do ostatniego ołtarza, a następnie powrócić do miejsca wyjścia (Ruffa 2011).

Tradycja *la Vampata* jest obdarzona głębokim znaczeniem symbolicznym i sięga czasów przedchrześcijańskich. Jak wyjaśnia Giuseppe Chiapparo:

ogniska są wyrazem radości najwyższego stopnia, która zalewa serca ludu, i wywodzą się z rytuałów pogańskich obchodzonych dawniej w Tropei. Przywołują one pamięć o oczyszczających ogniach [*fuochi purificatori*] rozpalanych przez pasterzy podczas świąt rzymskich ku czci bogini Pales [*Pale*], przez które następnie przeskakiwano (cyt. za: Ruffa 2011 – tłum. K.N.).

Taką symboliczną interpretację roli ognia, przypisującą mu katartyczną moc, można wiązać także z końcem Wielkiego Postu oraz potrzebą duchowej odnowy i regeneracji, choć wydaje się, że symbolika ofiarna jest dla tego rytuału kluczowa. W ogniu wyraża się zarówno Boska chwała, jak i gniew, ale jest on także wyrazem odnowienia przymierza z Bogiem, drogą komunikacji bóstwa z człowiekiem – jak to miało miejsce przed Chrystusem. Niszczycielska siła ognia od wieków symbolizowała także zażegnanie rozmaitych utrapień społeczności, takich jak głód, choroby czy nagła śmierć. Dawniej powszechne były zwyczaje palenia kukieł wyobrażających różne ludzkie utrapienia, co może przywodzić na myśl nasz rodzimy zwyczaj palenia (lub topienia) marzanny, będący rytualnym gestem pożegnania zimy i przywitania wiosny¹⁸.

¹⁷ Warto wspomnieć o rytuale *la vampa* ku czci św. Józefa, obchodzonym np. w Palermo (zob. josapepa 2008).

¹⁸ Zob. Cimino 2015; *Il fuoco...* (b.r.). Pierwiastek pogański jest obecny w obchodach wielu świąt w Kalabrii. George Gissing w swej relacji z podróży po południowych Włoszech *Sulla riva dello Jonio* (1901) opisuje obchody święta Niepokalanego Poczęcia Maryi Panny, którego nieodłącznym elementem jest huczna procesja z towarzyszeniem muzyki i tańca. Zwraca przy tym uwagę na silne pokrewieństwo przeżywania świąt

Richard Schechner (1996: 199) twierdzi, że

przyszłość rytuału zawiera się w dalszych zderzeniach wyobraźni i pamięci, przełożonych na działania fizyczne. Rytualny konserwatyzm może skutecznie powstrzymać ludzkość przed samounicestwieniem, choć jej twórcze jądro żąda, by życie ludzkie – społeczne, indywidualne, nawet biologiczne – stale się zmieniało.

Ostatnie lata pokazują, że na południu Italii wzrasta zainteresowanie dawnymi obrzędami towarzyszącymi obchodom Wielkiego Tygodnia. Kulturowanie tych rytuałów jest nie tylko wyrazem szacunku dla tradycji, ale też znakiem, że w przeciwieństwie do obserwowanych dziś tendencji do laicyzacji życia Włosi z Południa próbują ocalić w swojej kulturze to, co najistotniejsze ze względu na ich tożsamość, wiarę i kulturę, z których czują się dumni (zob. Stanzione, b.r.). Tłumy mieszkańców Tropei rokrocznie przybywające do Chiesa del Gesù, by uczestniczyć w *la processione di Cristo Morto*, są tylko potwierdzeniem tego, że owa procesja nie zmieniła się dziś w pustą tradycję i atrakcyjne widowisko oderwane od swych korzeni, lecz zachowała zdolność do wywoływania najgłębszych emocji w lokalnej zbiorowości i odgrywa ważną rolę w jej życiu duchowym i społecznym.

Bibliografia

- Bernardi C. (1991), *Ladrammaturgia della Settimana Santa in Italia*, Milano.
 Brzeziński D. (2007), *Procesje w liturgii chrześcijańskiej. Geneza, teologia, duszpasterstwo*, „Anamnesis” nr 1.
 Cimino P. (2015), *La Vampa: un culto pagano della cristianita nella festa di San Giuseppe*, <http://www.lalapa.it/la-vampa-un-culto-pagano-della-cristianita-nella-festa-di-san-giuseppe>.
 Czaja D. (2010), *Gdzieś dalej, gdzie indziej*, Wołowiec.
 Eliade M. (2008), *Sacrum a profanum. O istocie religijności*, tłum. B. Baran, Warszawa.
 Gissing G. (1975), *Taccuino di Calabria*, w: *Calabria. Storia arte e costume*. Presentazione di Mario La Cava, Roma.

katolickich przez lud ze świętami starożytnymi: „La maggior parte degli anniversari Cristiani hanno origine nel paganesimo; sono cambiati i nomi, ma fra i fedeli illetterati lo spirito non è molto cambiato; una tradizione più antica di quanto possano immaginare governa la loro devozione e la da quel significato che può avere nella loro umile esistenza” (Gissing 1975: 170). Od czasów relacji Gissinga minęło ponad sto lat, lecz – jak widać na przykładzie Tropei – pewne zwyczaje zachowały się do dziś.

Il fuoco di San Giuseppe (b.r.), http://www.dizionariogallic.altervista.org/tradizioni/tradizioni_fuoco.htm.

[josapepa] (2008), *A Vampa Ri San Giuseppe*, <https://ancilino.wordpress.com/2008/10/10/a-vampa-ri-san-giuseppe>.

Kolankiewicz L. (2010), *Wstęp*, w: *Antropologia widowisk*, red. L. Kolankiewicz, Warszawa.

Kowalski J.W. (1977), *Dramat a kult*, Warszawa.

Leeuw G., van der (1991), *Święta gra*, tłum. Z. Benedyktowicz, S. Sikora, „Konteksty” nr 3–4.

Leeuw G., van der (1997), *Fenomenologia religii*, tłum. J. Prokopiuk, Warszawa.

Natrella G. (2015), *Pasqua: i riti della Settimana Santa in Calabria*, <http://www.lameziaoggi.it/attualita/2015/03/28/pasqua-i-riti-della-settimana-santa-in-calabria>.

Piovene G. (1977), *Podróż po Włoszech*, tłum. Z. Ernstowa, Warszawa.

Putrino L. (2019), *Pasqua in Calabria rivivendo i riti della Settimana Santa*, <http://www.calabriadascoprire.it/pasqua-in-calabria-rivivendo-i-riti-della-settimana-santa>.

Redazione Salerno (2017), *Natale con i tuoi, Pasqua con chi vuoi: ecco le origini di un antico detto*, <https://amalfinotizie.it/natale-con-i-tuoi-pasqua-con-chi-vuoi-significato>.

Rotundo A. (2014), *Il trionfo della vita sulla morte: la „Settimana Santa” in Calabria*, <https://it.zenit.org/articles/iltrionfodella-vita-sulla-morte-la-settimana-santa-in-calabria>.

Ruffa L. (2011), *La Vampata del Venerdì Santo a Tropea*, <http://www.tropeaperamore.eu/2011/04/26/la-vampata-delvenerdi-santo-a-tropea>.

Schechner R. (1996), *Przyszłość rytuału*, tłum. R. Przybylski, „Dialog” nr 5–6.

Schwammenthal R., Straniero M.L. (2013), *Dizionario dei proverbi italiani e dialettali*, Milano.

Simboli e segreti dei fiori – La Rosa (2013), <http://www.azionetradizionale.com/2013/09/02/simboli-e-segretidei-fiori-la-rosa>.

Stanzione F. (b.r.), *La Settimana Santa in Calabria*, <http://lamiasettimanasanta4c.blogspot.com>.

Styk M.B. (2013), *Procesja jako obrzęd liturgiczny i widowisko parateatralne*, w: tejsze, *Teatralia. Wybór teksów*, Lublin.

Streszczenie

Między widowiskiem a obrzędem.

La processione di Cristo Morto ulicami Tropei

Niniejszy artykuł stanowi próbę refleksji antropologicznej nad fenomenem jednego z tradycyjnych obrzędów religijnych Wielkiego Tygodnia w kalabryjskim miasteczku Tropea w południowych Włoszech – *la processione di Cristo Morto*. Autorka, analizując poszczególne elementy wielkopiątkowej procesji w kontekście teatralnym, religijnym oraz kulturowym, zastanawia się nad pochodzeniem tego zwyczaju, jego związkami z tożsamością mieszkańców miasteczka oraz znaczeniem religijno-symbolicznym praktykowanego rytuału. Czerpiący obficie z folkloru oraz pradawnych zwyczajów pogańskich obrzęd stanowi nie tylko manifestację wiary w zmartwychwstanie Chrystusa, ale też odpowiedź na potrzeby społeczne ludności Tropei identyfikującej się silnie z miejscem zamieszkania oraz odczuwającej potrzebę wspólnotowego przeżywania ważnych w życiu lokalnej społeczności świąt i wydarzeń.

Słowa kluczowe: Wielki Piątek, procesja we Włoszech, refleksja antropologiczna, obrzęd, zmartwychwstanie Chrystusa

Summary

Between the spectacle and the rite.

La processione di Cristo Morto through the streets of Tropea

The article is an attempt of anthropological reflection on the phenomenon of one of the traditional religious rites of Holy Week in the Calabrian town of Tropea in southern Italy, which is *la processione di Cristo Morto*. The author, analyzing individual components of the Good Friday procession in theatrical, religious and cultural context, reflects on the origin of this custom, its connections with the identity of the town's inhabitants and the religious and symbolic meaning of this ritual. Drawing abundantly from folklore and ancient pagan customs is not only a manifestation of faith in the resurrection of Christ, but also a response to the social needs of the people of Tropea strongly identifying themselves with their place of residence and feeling the need for communal experience of important holidays and events in the local community.

Keywords: Good Friday, procession in Italy, anthropological reflection, ritual, resurrection of Christ

Weronika Płomin¹
Uniwersytet Gdański

O KSIĘDZU W CZASACH NIEWOLI – BIOGRAFIA I LEGENDA KS. LUDWIKA GABRIELA TRYNKOWSKIEGO

W romantyzmie powstawały – zwłaszcza po klęsce powstania listopadowego – liczne legendy o bohaterach. Jak piszą Maria Janion i Maria Żmigrodzka (1978: 49), ważnym zadaniem stawianym literaturze była ewokacja heroicznej przeszłości narodowej, której domagali się krytycy, a którą publiczność literacka przyjmowała z wielkim entuzjazmem. Literatura, na przekór listopadowej katastrofie, miała upamiętniać zarówno ważne dla Polski wydarzenia, jak i osoby biorące w nich udział – szczególnie zaś te, które poświęciły życie w walce o wolność ojczyzny.

Stworzenie zbiorowego dzieła skupiającego w sobie życiorysy wszystkich „męczenników sprawy polskiej” było postulatem Adama Mickiewicza, zawartym w odezwie do Towarzystwa Literackiego Polskiego w Paryżu. Poeta namawiał w niej rodaków, by spisywali biografie „wszystkich Polaków, którzy przez cały ciąg wojny o niepodległość, tj. od konfederacji barskiej aż do końca ostatniej rewolucji, za sprawę narodową męczeństwo ponieśli” (Janion, Żmigrodzka 1978: 311). Planu Mickiewicza, który chciał ocalić od zapomnienia życie i czyny postaci zaangażowanych w inicjowanie ruchów wolnościowych, nigdy nie zrealizowano. Sylwetki zasłużonych Polaków nie zostały jednak zapomniane, gdyż stawali się oni bohaterami wielu utworów literackich. Do panteonu owych bohaterów weszły nie tylko znane postaci historyczne (T. Kościuszko, Napoleon, ks. J. Poniatowski, E. Plater, K.J. Ordon)²; znalazło się w nim także miejsce dla zwykłych spiskowców i emisariuszy, którzy nie cieszyli się tak wielką sławą. Autorzy w biografiach zamieszczali często zmyślane fakty z ich życia, prawda historyczna łączyła się więc z fikcją, tworząc nierozzerwalną całość.

Legenda jest bowiem poetyckim przetworzeniem prawdy historycznej. Zygmunt Łempicki w artykule *Podania o bohaterach. Problemy i metody* objaśniał mechanizmy jej powstawania. Proces tworzenia legendy nazwał samoczynnym działaniem umysłu człowieka, który przetwarza wrażenia rzeczywistości za pomocą twórczej syntezy i apercpecji (Łempicki 1996: 94). Oznacza to, że umysł przekształca rzeczywistość spontanicznie, a zmodyfikowane w ten sposób fakty mogą zostać przekazane innym jako obiektywne. Według badacza, zajmującego się teorią heroologii, na podstawie zebranych faktów staramy się wytworzyć opis przebiegu wydarzenia historycznego lub działań postaci historycznej. Aby ów opis był dokładny, odczuwamy potrzebę uzupełnienia istniejących luk (Łempicki 1996: 95). To przemieszanie elementów autentycznych z fikcyjnymi nie przekreśla walorów poznawczych legendy. Przekonuje o tym Marian Plezia w wstępie do *Złotej legendy* Jakuba de Voragine. Badacz pisze, że każda wielka legenda, podobnie jak każda wielkiej miary fikcja literacka, chwytła i utrwala pewną prawdę czasu, do końca niepokrywającą się z prawdą historyczną. Dlatego nie przestaje być cennym odbiciem rzeczywistości, w jakiej powstała. Badacz posłużył się przykładem *Pana Tadeusza* Mickiewicza. Dzieło to składa się w przeważającej części z motywów fikcyjnych, jednakże nie jest przeszkodą, by mogło ono wiernie oddawać nastroje odczuwane przez społeczeństwo polskie w momencie dziejowym, jakim była wiosna 1812 r. (Plezia 1983: 8).

Wśród bohaterów, których wizerunek utrwaliła legenda, znalazł się też ks. Ludwik Gabriel Trynkowski. Mimo że nie był on postacią tak znaną jak chociażby Kościuszko, Poniatowski czy Ordon, wokół jego losów mogła powstać legenda, gdyż – jak piszą Maria Janion i Maria Żmigrodzka (1978: 186) – romantyzm uczynił z bohaterstwa wartość dostępną każdemu, ścierając z niego znamię arystokratyzmu rodowego i czyniąc go tym samym wyznacznikiem arystokratyzmu ducha. Legenda

upamiętniała zwykle ludzi, którzy odegrali wybitną rolę jako twórcy czy przywódcy organizacji konspiracyjnych, jako inicjatorzy działań o doniosłym znaczeniu historycznym. Ale wybierała też czasem zwykłych uczestników ruchu spiskowego, których walka, decyzje ideowa i moralne – najczęściej zaś moment kaźni czy śmierci nabierały znaczenia symbolicznego, czyniły z nich wcielenie heroicznych wartości patriotycznych i uosobienie polskiego losu (Janion, Żmigrodzka 1978: 388).

Bohaterowie angażujący się w działania konspiracyjne poruszali wyobraźnię autorów, którzy uwieczniali ich w swoich utworach³. Taką inspiracją stało się

¹ weronika.plomin@hotmail.com

² O legendach, które narosły w romantyzmie wokół postaci, powstało wiele naukowych artykułów. Zob.: Zakrzewski 1976: 83–105; Bachórz 1973: 17–53; Romanowski 1986: 68–99; Kłak 1986.

³ Romantyczni konspiratorzy byli częstymi bohaterami powstających w dobie romantyzmu utworów, o czym pisze Maria Woźniakiewicz-Dziadosz (1986: 85–105).

życie ks. Trynkowskiego – członka spiskowej organizacji patriotycznej Stowarzyszenie Ludu Polskiego, założonej przez Szymona Konarskiego.

Ks. Ludwik Gabriel Trynkowski urodził się 24 marca 1805 r. w Pełeniach w powiecie wilkomirskim na Litwie. Pobierał nauki w sześcioklasowej szkole w Traskunkach, po której ukończeniu rozpoczął studia na Uniwersytecie w Wilnie i jednocześnie w Diecezjalnym Seminarium Duchownym. Trynkowski obdarzony był talentem oratorskim, który objawił się już w młodości. Będąc diakonem, dał się poznać jako doskonały mówca, czego dowodem jest otrzymana przez niego nominacja na kaznodzieję katedralnego wileńskiego w 1822 r. Niezwykle zdolności oratorskie Trynkowskiego ks. Tomasz Dobszewicz (1883: 151) opisał następująco:

Wkrótce przecież zaczął dawać się poznać X. Trynkowski. Już jako alumn Seminarium wileńskiego i uczeń uniwersytetu zwrócił on na siebie uwagę. Wziętość jego wzrastała szybko i doszła do najwyższego stopnia. Wnet po ukończeniu kursu nauk został kaznodzieją katedralnym, a wkrótce potem i kanonikiem wileńskim. Uważano go za nadzwyczajne zjawisko, za talent niezrównany; zbiegano się tłumnie dla słuchania jego nauk, o nim tylko mówiono, chciwie poszukiwano jego kazań, suto opłacano jego mowy pogrzebowe. W rzeczy samej kazał on tak zajmująco i z takim uczuciem, że umiał poruszyć najobojętniejszych, wzbudzić i utrzymać uwagę najbardziej znużonego słuchacza. Z nauk jego, rzadko wprawdzie gruntownych, ale zawsze starannie opracowanych i przepelnionych kwiatami retorycznymi, widać było niepospolitą zdolność, gust, uczucie żywe i znajomość serca ludzkiego, ale obok tego w wysłowieniu i gestach nieco przesady i teatralności, a we wszystkim chęć odznaczenia się i przypodobania.

We wspomnieniach osób współczesnych Trynkowskiemu zachował się również opis wyglądu kaznodziei. Wiernych początkowo odstręczała jego ospowata twarz. Z czasem wygląd księdza nabrał znaczenia drugorzędnego, gdyż przesłoniły go jego nadzwyczajne zdolności oratorskie. Michał Malinowski (1907: 97) wspomina:

Z początku trzeba było oswoić się z jego twarzą, która wcale nie była brzydką, ale pokryta rażącymi pryszczami. Później pomoc lekarska cokolwiek mu ją wygładziła. Pozostały jednak ślady płci chropawej i chorośliwej. Ale wdzięk, doniosłość głosu, często prawdziwe uniesienie, styl obrazowy, silny, a często szczytny, ruchy szlachetne, a przytem pełne uczucia, niekiedy nawet gwałtowności, uderzały w tym mówcy.

Ludwik Trynkowski w kilka lat później uzyskał tytuł magistra teologii, dzięki czemu mógł wykładać logikę w seminarium duchownym w Wilnie, a w 1828 r.

został doktorem teologii. Młody i wykształcony kapłan cieszył się powszechnym uznaniem wiernych. Okazywane mu uwielbienie miało jednak na niego negatywny wpływ, o czym pisze Malinowski (1907: 97): „Pochwały, pochlebstwa, zwłaszcza niedowarzonej młodzieży i kobiet, zawróciły głowę ulubionemu kaznodziei. Liczba najrozmaitszych stosunków i znajomości co dzień się powiększała; wielu skompromitowanych politycznie należało do poufatego jego towarzystwa”.

Z biegiem lat pozycja ks. Trynkowskiego jako kaznodziei stale się umacniała. Wygłaszał on wiele płomiennych kazań, które słuchacze doceniali za zręczne posługiwanie się alegoriami i licznymi odwołaniami do Pisma Świętego. Wówczas, jak pisze w swej *Księdze wspomnień* Malinowski (1907: 97), „zachwycające były chwile dla słuchaczy tych kazań. Trynkowski przenikał w głąb duszy mrowiących się w kościele katedralnym a żądnych jego słowa”. Największy rozgłos przyniosło mu kazanie wygłoszone w święto Zesłania Ducha Świętego w 1831 r. – w czasie trwania powstania listopadowego. Dowodem na to są relacje spisane przez Mikołaja Malinowskiego i Adama Honorego Kirkora. Ten ostatni w *Obrazkach litewskich* (Kirkor 1874: 54) pisze, że święto Zesłania Ducha Świętego zbiegło się w czasie z innym wydarzeniem. Wówczas w niedalekiej odległości od Wilna toczyła się bitwa pod Ponarami. Ks. Trynkowski, kończąc tego dnia swoje kazanie, głosem poważnym, pełnym i dźwięcznym wypowiedział dwuznaczne słowa: „powstańcie, powstańcie, powstańcie”, a prawie niedosłyszalnym głosem dodał: „z grzechów waszych. Amen”.

Władze już wcześniej przyglądały się kapłanowi i niepokoiło je to, jak silny wpływ mają na ludzi wygłaszane przez niego kazania, w których duchowny nie powstrzymywał się od nawiązań politycznych, dlatego wydały nakaz aresztowania księdza, co miało nastąpić właśnie po pamiętnej mszy w Zielone Świątki. Według relacji Kirkora (1874: 54) „zbiry czekali tylko, nim zejdzie z ambony”. Trynkowski szczęśliwie uniknął jednak pojmania, gdyż udało mu się wmieszać w tłum i niepostrzeżenie opuścić kościół. Po tym zdarzeniu kapłan przebywał na wsi, gdzie ukrywał się do czasu umorzenia sprawy.

Rok 1832 przyniósł kolejny awans: ks. Trynkowski objął probostwo w parafii w Dyryświatach. W 1836 r. został z kolei proboszczem katedralnym wileńskim. Obejmowanie wyższych stanowisk kościelnych wiązało się również z korzyściami finansowymi. Mikołaj Malinowski (1907: 98) twierdzi, że zwierzchność duchowa nagrodziła Ludwika Trynkowskiego za pracę kaznodziei katedralnego koroną wileńską, co wówczas stanowiło znaczny dochód. Wysoka pozycja, sława oraz wziętość, jaką osiągnął duchowny, zdaniem Tomasza Dobszewicza była wynikiem jego cech osobowości. Posiadał on bowiem wiele zalet, dzięki którym zjednywał sobie rzesze wiernych. Jednakże autor *Wspomnień* zarzuca Trynkowskiemu brak pokory, ujawniający się zwłaszcza w relacjach z przełożonymi, utrudniający mu zachowanie piastowanych stanowisk (Dobszewicz 1883: 157).

Ks. Ludwik Trynkowski korzystał także z innych sposobów pozyskania uznania oraz korzyści finansowych. Wykorzystywał talent oratorski również do wygłaszania mów pogrzebowych, za które był hojnie wynagradzany⁴. Mikołaj Malinowski (1907: 98) pisał z dezaprobatą: „Mowy pogrzebowe opłacały się hojnie, a wkrótce sam Trynkowski wysokie ceny za pracę swoją naznaczał” (Malinowski).

Najbardziej znaną mową pogrzebową była *Mowa na uczczenie Jędrzeja Śniadeckiego*, ostatnia wygłoszona przez ks. Trynkowskiego. Zyskała ona tak wielką popularność, że została wydana, a następnie wielokrotnie przedrukowywana. Mowa ta wzbudziła wielkie kontrowersje i stała się przedmiotem sporu między mówcą a bp. Kłagiewiczem, który był oburzony jej treścią. Według Adama Honorego Kirkora (1874: 56) biskup „nie mógł przebaczyć kanonikowi, że starał się uniewinnić Śniadeckiego za niebywanie w kościele, gdyż jak dowodnie przekonywał, w tym samym czasie tyłu ludzi ratował i dźwigał ze śmiertelnej pościeli [...]”. Trynkowski, odpowiadając na zarzuty stawiane mu przez biskupa, wystosował do niego pismo, w którym jako usprawiedliwienie postawy Śniadeckiego podał przykład samego biskupa: on również w wyjątkowych sytuacjach łamał trzecie przykazanie Dekalogu, zajmując się pracą i odpisywaniem na nagłe listy nawet w pierwszy dzień świąt Zmartwychwstania Pańskiego (Kirkor 1874: 56). Spór, w jaki Trynkowski wszedł z biskupem, miał dla kanonika przykre konsekwencje. W niedługim czasie został on odsunięty od pełnionych przez siebie obowiązków, nie mógł już wygłaszać kazań i mów pogrzebowych, ponieważ, jak pisze Dobszewicz (1883: 158): „X. Trynkowski napaściami i upomnieniami, szedł dalej w zamierzonym kierunku, [...] biskup Kłagiewicz zmuszony był zabronić mu wstępu na ambonę”. Nie mogąc głosić kazań, ks. Trynkowski opuścił Wilno. Dzięki temu wyjazdowi udało się mu uniknąć aresztowań, które w tym czasie nastąpiły. Według legendy, jak pisze Marta Piwińska (1992: 284), nagle zniknięcie kapłana spowodowane było faktem, iż Moskale mieli napaść na księdza i osadzić go w więzieniu pod zarzutem podburzania ludzi. Mimo że nie była to prawda, badaczka zauważyła, że tłumaczenie to doskonale wpisuje się w ówczesną rzeczywistość – Trynkowski naprawdę „burzył” i był niewygodny dla władzy zarówno carskiej, jak i kościelnej.

Rok 1837 wyznacza nowy etap w życiu ks. Ludwika Trynkowskiego. Od tego momentu wydarzenia, które nastąpią w jego życiu, staną się elementem wykreowanej po jego śmierci legendy. W tym bowiem roku kanonik przystąpił do

⁴ Pisanie kazań i krasomówstwo nie było jedynym talentem Trynkowskiego. Ksiądz miał również talent poetycki. Z upodobaniem pisywał wiersze, a także artykuły krytycznoliterackie i filozoficzne. Ks. Trynkowski jest autorem m.in. *Wiersza do J.I. Kraszewskiego z powodu niektórych zdań w pismach jego rzuconych* („Tygodnik Petersburski” 1873, nr 9).

Komitetu Litewskiego – patriotycznej organizacji powstałej w Wilnie, która była związana z obozem Czartoryskich. Cieszący się popularnością ksiądz w niedługim czasie stał się jednym z przywódców tejże organizacji, przygotował dla niej również tekst ślubowania. W środowisku Komitetu Litewskiego zyskał pseudonim inspirowany *Dziadami* Adama Mickiewicza: ksiądz Piotr.

Kolejnym ważnym dla legendowej biografii wydarzeniem stało się przybycie do Wilna emisariusza i spiskowca – Szymona Konarskiego. Ks. Trynkowski, zafascynowany postacią przybyłego, podjął decyzję o przyłączeniu się do nowo powstałej organizacji Stowarzyszenie Ludu Polskiego, na której czele stanął Konarski. Współpraca ta była niebezpieczna, z czego z pewnością kanonik zdawał sobie sprawę.

Najważniejszym celem działalności Szymona Konarskiego i powołanej przez niego organizacji było połączenie wszystkich, działających początkowo na terenie Wołynia i Podola, a następnie w całej Litwie, związków patriotycznych w jedną spiskową organizację. Wyzwolenie spod władzy caratu miało dokonać się dzięki współpracy zwaśnionych warstw społecznych: szlachty i chłopstwa. Zadanie to było niezwykle trudne, gdyż chłopci od dawna pozostawali w konflikcie ze szlachtą (Barszczewska 1976: 140–141). Te trudne relacje dodatkowo komplikowało działanie władz carskich, które gwarantowały utrzymanie przywilejów stanowych⁵. Uczestnikami spisku stali się więc przede wszystkim przedstawiciele zdeklasowanej szlachty, gdyż większość tamtejszych chłopów nie poczuwała się do więzi narodowej z Polakami⁶. Charyzmatyczny spiskowiec Szymon Konarski zjednywał sobie ludzi, którzy przystępowali do Stowarzyszenia Ludu Polskiego. Zwieńczeniem propagandowej działalności miało być powstanie-rewolucja (zob. Barszczewska 1976: 198–212). Członkowie organizacji gromadzili broń, a także zbierali dane dotyczące topografii, które miały być wykorzystywane do przyszłych działań zbrojnych. Spisek, w który zaangażowane było kilkadziesiąt tysięcy osób, nie uszedł uwadze rządu carskiego (zob. Sawicz 1995: 152). Wkrótce w prasie ukazały się pierwsze listy gończe za Szymonem Konarskim. Tropiono także pozostałych członków, stosując metodę prowokacji. Kilku bliskich współpracowników emisariusza uległo po pojmaniu oraz długich i często brutalnych przesłuchaniach i wyjawiało nazwiska ukrywających się na wolności konarszczyków. Taki los spotkał również kanonika Trynkowskiego.

Ks. Ludwik Trynkowski został pojmany 17 lipca 1838 r. w Druskiennikach, a następnie przewieziono go do Wilna i osadzono w więzieniu, które pierwotnie było klasztorem oo. Bazylianów – tym samym, w którym przebywał Mickiewicz i które stanowiło miejsce akcji III części *Dziadów*, co zostało podkreślone w le-

⁵ Imperium rosyjskie jako państwo feudalne reprezentowało interesy klas żyjących z feudalnego wyzysku chłopów.

⁶ Słowo „Polak” utożsamiane było przez nich ze słowem „szlachcic”.

gencji Trynkowskiego. Duchownego wielokrotnie przesłuchiowano. Nie przyznawał się do znajomości z Szymonem Konarskim i uczestnictwa w jego spisku. W więzieniu duchowny był prześladowany, „niepokojony dzień i noc, w śnie i na jawie przez zbirów” (Giller 1870: 26), co jak pisze Agaton Giller (1870: 26), zostało obrachowane „na poniżenie go we własnych oczach”. Efektem tych działań był obłęd, w jaki popadł. Słaby charakter księdza – tłumaczył Dobszewicz (1883: 158) – „nie wytrzymał próby, i ten instrument wdzięczny, który swą piękną melodią tak zachwycał i unosił, przyszedł do tak zupełnego rozstroju, że dziwacznymi tonami swojemi raził wszelkie uczucia moralne i społeczne”. Trynkowski zaczął przyznawać się do faktów kompromitujących go jako kapłana, również do takich, które zdradzały intymne epizody z jego życia. Według Adama Kirkora (1874: 57) były to zmyślane historie, które wykreował niepoczytalny już Trynkowski. W relacji Mikołaja Malinowskiego z aresztowania i pobytu kapłana w więzieniu znajdziemy informację o istnieniu pamiętnika, jaki duchowny prowadził podczas pobytu w więzieniu. Zapiski te miały stanowić dowód niewinności Trynkowskiego, lecz jak pisze Malinowski, przyniosły odwrotny skutek. Pamiętnik spisywany przez kapłana, postrzeganego jako autorytet moralny, dostał się w ręce księcia Trubeckiego, znanego ze swych intryg i niezwyklej brutalności podczas przesłuchań konarszczyków. Notatki, wykorzystane i być może spreparowane przez Trubeckiego, pogrążyły Trynkowskiego w oczach wiernych i współpiskowców:

Z powodu sprawy Konarskiego na nowo pociągnięty do odpowiedzi i uwięziony, upadł na duchu. Na nieszczęście w zebranych papierach znalazło się mnóstwo listów miłosnych od kilku pań znanych wówczas z płochości. Bezwzględność Trubeckiego sprawiła, że i te panie pociągnięto do badań, i wówczas odkryły się obrzydliwości, krzywdzące nie tylko kapłana, ale i młodzieńca najnieodżałowanego, opętanego przez namiętność. Dużo było zgorznień; dawniejsi wielbiciel głośno go potępiali, co dochodziło do niego nawet do więzienia. Im naglej sława jego zabrzmiiała, im więcej upajał się pochlebstwami, tym go to ciężiej przywaliło. Spłatały się jego władze umysłowe i w chwilach czy gorączki, czy obłąkania zaczął pisać swoje pamiętniki, mające służyć jako dowód, że nic przeciw rządowi nie przekroczył. Ale wylał tam tyle mętów rozpustnego i splugawionego życia, że to pismo dobiło go pod względem uczciwości obyczajów, a nawet i sumienia. [...] Trubecki, człowiek bezecny, obwoził po całym mieście pamiętnik Trynkowskiego, chcąc nie tylko na stan katolickiego duchowieństwa, ale nawet na charakter narodowy rzucić najbrudniejszą plamę (Malinowski 1907: 98–99).

Nie istnieją dowody, które jednoznacznie potwierdziłyby prawdziwość zeznań Trynkowskiego. Nie można uważać ich za wiarygodne źródło wiedzy o przeszło-

ści kapłana, gdyż przyznał się on do kompromitujących czynów dopiero, gdy postradał zmysły na skutek poddawania go okrutnym metodom przesłuchania.

Mimo choroby psychicznej ks. Ludwik Trynkowski stanął przed sądem wojuskowym, gdzie postawiono mu zarzut przekazywania pieniędzy Szymonowi Konarskiemu⁷. Ponadto został oskarżony o prowadzenie rozwiązłego życia i negatywny wpływ na studentów Akademii Medyko-Chirurgicznej⁸. Na mocy wyroku, który zatwierdził car Mikołaj I, kanonik został skazany na osiedlenie na Syberii. Najdotkliwszą karą było utracenie przez niego praw stanu. Ks. Trynkowski został przewieziony kibitką do Mińska, gdzie w obecności tłumów, przed kościołem, dokonał się upokarzający go akt pozbawienia święceń. Duchowny za wszelką cenę chciał tego uniknąć; podczas tej dramatycznej dla siebie ceremonii pogorszył się jego stan psychiczny. W momencie zdejmowania sakry – tego, co było najważniejsze dla księdza – po raz kolejny dał wyraz swojej niepoczytalności. Edward Nowakowski (1875: 22) wspomina to: „Gdy został wydany, rząd kazał zdjąć mu sakrę. Podjął się tej czynności biskup Lipski. W czasie ceremonii degradacji ksiądz Trynkowski raptownie dostał pomieszenia zmysłów; kiedy mu zdejmowano stulę, pochwylił ją i chciał ją zjeść [...]”.

Po zdjęciu sakry były duchowny pod eskortą żandarmów został wywieziony na Syberię. Podczas podróży stawił opór, dlatego związano go i powieszono kibitką. Po dotarciu do Tobolska dalszą drogę odbył pieszo. W Tomsku jego stan pogorszył się do tego stopnia, że przez pewien czas musiał pozostać w szpitalu. 10 grudnia 1839 r. Trynkowski dotarł pieszo do Irkucka, gdzie również trafił do szpitala. Gdy stan zdrowia byłego księdza poprawił się na tyle, by mógł opuścić placówkę, skazańcem zaopiekował się miejscowy proboszcz ks. Haciski, który, jak pisze Agaton Giller (1870: 27), „nie umiał z nim postępować i zbyteczną surowością a nawet kijem chciał go uleczyć z wariacji, której kierunek nie był dla nikogo niebezpieczny”. Autor pamiętnika *Z wygnania...* wspomina, że chory psychicznie Trynkowski uroił sobie, że jest synem Bożym zesłanym do zbawienia ludzkości, czego dowodem miało być jego nazwisko, którego etymologię wywodził od łacińskiego słowa *Trinitas* ‘Trójca Święta’. Według Gillera były kanonik wileński miał pewnego dnia pozapalać wokół siebie świece i zwoływać ludzi, by oddawali mu cześć. Innym razem Trynkowski przyszedł z wizytą do cerkwi, gdzie oburzył się na popów modlących się za cara. Tam, jak pisze Giller (1870: 27), miał wypowiedzieć do nich słowa: „Wszak już raz rozkazałem, żeby się nigdy za cara nie modlono. Nie módlcie się za niego, gdyż będziecie potępieńcy, ja wam to powiadam!”. Stan psychiczny zesłańca nigdy już nie uległ poprawie. Ze względu na swoją chorobę niemalże do końca życia przebywał w szpitalu,

⁷ Trynkowski, chcąc uniknąć bezpośredniego kontaktu z Szymonem Konarskim, miał przekazywać pieniądze przez pośrednika – swojego sekretarza Stanisława Kozakiewicza.

⁸ Trynkowski był tam wykładowcą filozofii.

a koszt jego pobytu finansowany był przez Podolski Komitet Opieki. Bywały momenty, w których byłemu kanonikowi wracała przytomność umysłu. Miał on wówczas odczuwać zbliżający się koniec życia i przepowiedzieć kolegom – współwygnańcom dzień swojej śmierci (Giller 1870: 28). Ludwik Gabriel Trynkowski zmarł 24 marca 1849 r. Został pochowany na miejscowym cmentarzu.

Pamięć o ks. Trynkowskim przetrwała dzięki legendom. Marta Piwińska pisze, że miał on do nich szczęście, gdyż narosło ich wiele wokół jego postaci, ale, niestety, nie pomogły mu wejść do kanonu kultury. Według badaczki różne ich wersje świadczą o tym, że był postacią cenioną przez współczesnych. Piwińska (1992: 28) dostrzega wspólny element, łączący legendy księdza – wszystkie chciały widzieć Trynkowskiego jako świętego męczennika, który zakończył swoje życie w chwale, zabity w więzieniu przez Moskali. Najbardziej znana legendowa wersja biografii księdza została przedstawiona przez Michała Chodźkę w utworze „*Szymon Konarski. Poema dramatyczne. Obraz I. Śmierć Xiędza Trynkowskiego*” (1845). Autor uczynił go kluczową postacią utworu. Kapłan nie tylko przypomina postaci Konrada i ks. Piotra z dramatu Mickiewicza, ale także znajduje się w tym samym więzieniu, w którym toczy się akcja III części *Dziadów*. Jak to bywa w legendzie, niektóre elementy życiorysu zostały przemilczane, by inne mogły uzyskać wyższą rangę. Tak również postąpił Chodźko, przedstawiając Trynkowskiego jako kapłana bez skazy. Legenda, która miała odpowiadać na zapotrzebowania zbiorowości, dla której została wykreowana, wybrała najbardziej dramatycznie i wyraziste momenty z życia kapłana. Prawdziwym elementem biografii, wykorzystanym przez autora, był obłąd, w jaki popadł Trynkowski po pojmaniu. Tym skomplikowanym stanem psychicznym kapłana Chodźko nadał doniosłe znaczenie. Szalony kapłan w legendowej biografii staje się prorokiem wieszczącym nadejście czasów ostatecznych dla Polski. Proroctwo to kończy wizja zmartwychwstania ojczyzny. W poemacie dramatycznym Chodźki ks. Trynkowski po wygłoszeniu swojej proroczej wizji umiera. Autor uśmiercił Trynkowskiego – bohatera dramatu, podczas gdy jego rzeczywisty odpowiednik żył jeszcze cztery lata po ukazaniu się drukiem utworu. Jest to przykład legendy wykreowanej za życia jej bohatera. Chodźko z pewnością zastosował taki zabieg celowo, by poddać heroizacji postać kapłana zamieszanego w spisek Konarskiego. Autor dramatu, w którym przedstawił losy pojmanych konarszczyków, nie znał osobiście żadnego z nich. Musiał się więc opierać na informacjach zasłyszanych lub przeczytanych w prasie, które ludzie przekazywali sobie nawzajem, uzupełniając brakujące fragmenty o domysły i konfabulacje. Czytelnicy utworu Chodźki prawdopodobnie uwierzyli, że przedstawiona tam historia śmierci kapłana jest prawdziwa, gdyż niedługo po ukazaniu się drukiem utworu, w krajowej prasie opublikowano sprostowanie zatytułowane: „Trynkowski żyje”.

Rozpowszechnianie się legendy w coraz szerszych kręgach odbiorców nie mogło obejść się bez modyfikacji pierwotnej wersji historii. Im legenda stawała

się popularniejsza, tym bardziej przekształcała autentyczną biografię, uwydatniając najbardziej dramatyczne momenty. Pomijała zaś te, które ukazywały słabość bohatera, co doskonale widać na przykładzie ks. Trynkowskiego. Bohater, dzięki zmitologizowaniu życiorysu, miał stać się wzorcem osobowym dla przyszłych pokoleń. Miał – lecz nie do końca się to udało. Jak pisze Marta Piwińska (1992: 286), Trynkowski miał szansę wejść do narodowego panteonu, lecz jego legenda szybko zgasła, czy też została zduszona. Kapłan nie nadawał się do kanonizacji kościelnej, więc kanonizacja narodowa też nie nastąpiła.

Można zadawać sobie pytanie o znaczenie legendowych biografii bohaterów. Według Janion i Żmigrodzkiej (1978: 388) są one ważnym czynnikiem porobiorowej historii i kultury polskiej. W wykreowanych legendach nie tylko odbijają się dzieje ideologii niepodległościowej i wartości kształtujące etykę obywatelską, ale także ukazują one przemianę mentalności, charakter wzorów osobowych oraz ideałów najwyższej cenionych przez zbiorowość doby romantyzmu.

Bibliografia

- Bachórz J. (1973), *O Emilii Plater i „Śmierci pułkownika” (refleksje sceptyka)*, „Zeszyty Naukowe Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Gdańskiego” nr 2. Barszczewska A. (1976), *Szymon Konarski*, Warszawa.
- Chodźko M. (1845), *Szymon Konarski. Poema dramatyczne. Obraz I. Śmierć Xiędza Trynkowskiego*, Paryż.
- Dobszewicz T.J.E. (1883), *Wspomnienia z czasów, które przeżyłem*, Kraków.
- Giller A. (1870), *Z wygnania*, t. 2., Lwów.
- Janion M., Żmigrodzka M. (1978), *Romantyzm i historia*, Warszawa.
- Kirkor A.H. (1874), *Obrazki litewskie: ze wspomnień Tułacza Sobarri*, Poznań.
- Kłak C. (1986), *Polski Leonidas. Rzecz o legendzie historycznej i literackiej generała Józefa Sowińskiego*, Warszawa.
- Lempicki Z. (1996), *Wybór pism*, t. 2: *Studia z teorii literatury*, oprac. H. Markiewicz, Warszawa.
- Malinowski M. (1907), *Księga wspomnień*, wyd. J. Tretiak, Kraków.
- Nowakowski E.Z. (1875), *Wspomnienie o duchowieństwie polskim znajdującym się na wygnaniu w Syberii, w Tunce*, Kraków.
- Piwińska M. (1992), *Ludwik Trynkowski*, w: *Obraz literatury polskiej XIX i XX wieku*, seria III, *Literatura krajowa w okresie romantyzmu 1831–1863*, t. 3, red. M. Janion i in., Warszawa.
- Plezią M. (1983), *Wstęp*, w: J. de Voragine, *Złota legenda*, przeł. J. Pleziowa, wyd. 2. zm., Warszawa.
- Romanowski A. (1986), *Prometeusz polski (w 200 rocznicę urodzin Waleriana Łukasińskiego)*, „Znak” nr 383.

Sawicz C. (1995), *Zanim czas pochłonie: północne rubieże Rzeczypospolitej Polskiej*, Warszawa.

Woźniakiewicz-Dziadosz M. (1986), *Spiskowiec i emisariusz w literaturze romantycznej*, w: *Style zachowań romantycznych Propozycje i dyskusje sympozjum. Warszawa 6–7 grudnia 1982 r.*, red. M. Janion i M. Żmigrodzka, Warszawa.

Zakrzewski B. (1976), „*Ach, to była dziewczyna...*”: o Mickiewiczowskiej *Platterównie*, „Pamiętnik Literacki” nr 67, z. 3.

Streszczenie

O księdzu w czasach niewoli – biografia i legenda ks. Ludwika Gabriela Trynkowskiego

Artykuł poświęcony jest biografii ks. Ludwika Gabriela Trynkowskiego – żarliwego kaznodziei, pisarza, filozofa i duchowego przewodnika w czasie powstania listopadowego, a także legendzie, która narastała wokół postaci bohatera za jego życia oraz po śmierci. Legenda księdza została zaprezentowana w kontekście romantyzmu – epoki, która po klęsce powstania listopadowego postawiła sobie za cel upamiętnianie biografii spiskowców i męczenników za ojczyznę.

Słowa kluczowe: Ludwik Gabriel Trynkowski, powstanie listopadowe, bohater, legenda

Summary

Priest in times of captivity – the biography and legend of priest Ludwik Gabriel Trynkowski

The article is dedicated to biography of priest Ludwik Gabriel Trynkowski – ardent preacher, writer, philosopher and spiritual leader during November Uprising and also to a legend, which had been increasing around his person during his life and after his death. Legend of the priest has been introduced in context of romanticism, the period which after defeat in November Uprising had set a goal to commemorate the biographies of conspirators and martyrs for homeland.

Keywords: Ludwik Gabriel Trynkowski, November Uprising, hero, legend