



Numer 1/2024

DIALOGUS

**Naukowe czasopismo
humanistyczno-społeczne**

WYDAWCA

Dialogiczne Towarzystwo Naukowe
-Społeczeństwo i Polityka



DIALOGUS.
NAUKOWE
CZASOPISMO
HUMANISTYCZNO
-SPOŁECZNE

REDAKTOR TEMATYCZNY NUMERU 1/2024

dr Michał Stachurski

RECENZENCI NUMERU 1/2024

dr hab. Anna Boguszewska, prof. UMSC Lublin

dr Monika Kamper-Kubańska, prof. PANS Włocławek

dr Katarzyna Daniel

dr inż. Joanna Nowicka

dr Anna Szemplińska

dr Łukasz Budzyński

REDAKCJA CZASOPISMA

Redaktor Naczelny – dr Michał Stachurski

naczelny@czasopismodialogus.pl

Sekretarz – mgr Krzysztof Garczarek

sekretarz@czasopismodialogus.pl

Wersja elektroniczna czasopisma jest wersją pierwotną.

Czasopismo jest udostępniane bezpłatnie na stronie internetowej:

www.czasopismodialogus.pl

DANE TELEADRESOWE WYDAWCY I REDAKCJI CZASOPISMA

Stowarzyszenie Dialogiczne Towarzystwo Naukowe
- Społeczeństwo i Polityka
adres do korespondencji: ul Lipowa 3D, 30-702 Kraków
adres elektroniczny: redakcja@czasopismodialogus.pl
www.dialogicznetowarzystwonaukowe.pl/pl/home

KRAKÓW 2024

SPIS TREŚCI

*Wartości w świecie liberalnym i świecie konserwatywnym.
Wokół problemów polityczno-społecznych*

OD REDAKCJI

OD REDAKCJI.....4

ARTYKUŁY ORYGINALNE

NAUKI HUMANISTYCZNE

DAWID LASEK, MACIEJ URBAŃCZYK, *Wolność umiera w burzy oklasków – Gwiazdne
Wojny jako paralela rzeczywistości*.....5-24

NAUKI SPOŁECZNE

NATALIA WILK-SOBCZAK, *Dialog w świetle pedagogii Fernanda Deligny’ego*...26-34

MACIEJ URBAŃCZYK, *Mem jako obraz społeczeństwa – nastawienie Polaków do
migrantów*.....36-61

DAWID GÓRNY, *Specyfika pracy z ikonografią na lekcjach historii i języka
polskiego*.....63-88

ARTYKUŁ PRZEGLĄDOWY

MARIA KLUZA, *Prawo naturalne a prawo stanowione pozytywne - pomiędzy wartością
a normą*90-96

OD REDAKCJI

W samej frazie „wiedza przestarzała” termin „wiedza” występuje w sensie ironicznym. Wówczas jednak musiałby uznać, że skoro najprawdopodobniej lwia część naszej dzisiejszej wiedzy z czasem odejdzie do lamusa, to i do niej nie mamy prawa z całą powagą stosować terminu „wiedza”. A przecież tylko przy zaufaniu do niej można ewentualnie dowodzić, że wyrażenie „wiedza przestarzała” jest ironicznym oksymoronem. Jeśli zaś nim jest, to – stojąc na stanowisku hipotetyzmu – trzeba przyznać, że każde użycie terminu „wiedza” należy traktować z przymrużeniem oka. Oto reductio ad absurdum argumentu z ironicznego użycia „wiedzy”.

Adam Grobler, „Epistemologia. Sandwiczowa teoria wiedzy”

Drodzy Czytelnicy,

oddajemy do Państwa rąk, pierwszy numer nowego czasopisma naukowego wydawanego przez Dialogiczne Towarzystwo Naukowe – Społeczeństwo i Polityka. Nasza organizacja działa od kwietnia 2024 roku, a już udało się doprowadzić do stworzenia czasopisma naukowego *Dialogus*, które – jak ufamy i sądzimy – będzie się prężnie rozwijać i przyczyni się do rozwoju nauki w Polsce, Europie, a może nawet i świecie.

Pierwszy numer został poświęcony szerokiej tematyce wartości w świecie liberalnym i konserwatywnym. W odpowiedzi na zaproszenie, Autorzy nadesłali artykuły, które w pełni wyczerpują tytuł numeru. Pierwszy numer został podzielony na trzy części: artykuły oryginalne, artykuły przeglądowe oraz recenzje, sprawozdania i inne. W części **artykuły oryginalne** znajdują Państwo dwa działy. W dziale **nauki humanistyczne** umieściliśmy artykuł autorstwa Dawida Laska oraz Macieja Urbańczyka traktujący o fenomenie filmów z serii Gwiazdne Wojny. Młodzi badacze dokonali ciekawej analizy z pogranicza nauk humanistycznych i społecznych dowodząc, że filmy te są pewną paralełą rzeczywistości. W dziale **nauki społeczne** zaprezentowano trzy zróżnicowane artykuły. Pierwszy z nich – głęboko pedagogiczny – przedstawia myśl dialogiczną Fernanda Deligny’ego. Tekst został przygotowany przez Natalię Wilk-Sobczak. Kolejny tekst autorstwa Macieja Urbańczyka (który jest współautorem artykułu w dziale nauki humanistyczne) przedstawia ważną analizę problemu migracji w bardzo oryginalny sposób – wskazując na problem internetowych memów i ich wpływu na kreacje rzeczywistości. Trzeci tekst napisany przez Dawida Górnego ma charakter dydaktyczny – autor ukazuje możliwości wykorzystania ikonografii w pracy z uczniami w szkołach podstawowych. W części **artykuły przeglądowe** umieszczono tekst Marii Kluzy, która zaprasza czytelników do refleksji o relacjach między prawem naturalnym a prawem stanowionym.

Mamy nadzieję, że lektura pierwszego numeru zachęci Państwa do pozostania z nami na dłużej. Docelowo chcemy trafiać do Państwa rąk dwa razy w roku. W tym miejscu także – jako Redaktor Naczelny – chcę podziękować wszystkim zaangażowanym w proces powstania pierwszego numeru: Autorom, Recenzentom oraz Sekretarzowi Redakcji.

Oby *Dialogus* stał się ważnym narzędziem służącym rozwojowi nauki, kultury i sztuki.

W imieniu Redakcji

dr Michał Stachurski
Redaktor Naczelny

ARTYKUŁY ORYGINALNE
NAUKI HUMANISTYCZNE

Maciej Urbańczyk
Politechnika Bydgoska im. Jana i Jędrzeja Śniadeckich

Dawid Lasek
Politechnika Bydgoska im. Jana i Jędrzeja Śniadeckich

Wolność umiera w burzy oklasków – Gwiezdne Wojny jako paralela rzeczywistości

Wpłynęło: 12.08.2024 r.; zrecenzowano: 20.08.2024 i 28.08.2024 r.; zatwierdzono do publikacji: 31.08.2024 r.

Streszczenie: Artykuł ukazuje stopniową erozję wolności oraz realne procesy polityczne prowadzące do dobrowolnego oddania się społeczeństwa w objęcia tyranii, na przykładzie prequeli Gwiezdných Wojen oraz serialu animowanego Wojny Klonów. Poszczególne rozdziały przybliżają kwestię politycznego tła prequeli, wpływu narracji na przemianę wybranych bohaterów pod kątem erozji wolności oraz paralelę fikcyjnych wydarzeń w świecie rzeczywistym. Analiza koncentruje się na politycznych manipulacjach Kanclerza Palpatine’a, który wykorzystując strach i kryzysy, zdobywa poparcie obywateli oraz władzę. Artykuł ukazuje, jak korporacje i biurokracja odgrywają kluczowe role w upadku swobód obywatelskich, czego przykłady widać w realnym świecie. Przedstawione wnioski mają na celu ostrzeżenie przed powtarzaniem błędów ukazanych w filmach oraz zachęcenie do refleksji nad zagrożeniami dla wolności wynikającymi z autorytaryzmu i korupcji.

Słowa kluczowe: wolność, gwiezdne wojny, totalitaryzm, demokracja, autorytaryzm

1. Wprowadzenie

Żaden z przypadków mieszania wolności jednostki z różnymi pojęciami oznaczonymi tym samym słowem nie jest tak niebezpieczny, jak mylenie jej z jego trzecim znaczeniem [...] użyciem słowa “wolność” na określenie fizycznej “możliwości robienia, co chcę”¹.

Gwiezdne Wojny stanowią jedno z najbardziej rozpoznawalnych fikcyjnych uniwersów na świecie, od wielu lat inspirując różne grupy wiekowe. Chociaż ich twórca, George Lucas, niejednokrotnie wspominał, że są one przeznaczone głównie dla dzieci², opowiedziana historia wskazuje na głębsze znaczenie i przesłanie, niż sugerowałby autor. Część sagi, zawierająca filmy “Mroczne widmo”, “Atak klonów” oraz “Zemsta Sithów”, zwana prequelami, zdaje się być pod tym względem najbardziej rozbudowana, niosąc ze sobą nie tylko obraz upadku herosa, ale i nadzwyczaj wierne przedstawienie narodzin tyranii. Niniejszy artykuł koncentruje się na analizie filmowej trylogii Gwiezdných Wojen wydanej w latach 1999 – 2005 oraz serialu

¹ Hayek F.A, *Konstytucja wolności*, Warszawa 2006, s. 29.

² YouTube. Pudding Asgard. George Lucas says Star Wars is for 12 years old.[Star Wars Celebration 2017] – <https://youtu.be/THKzwzicF40?feature=shared> [dostęp: 24.07.2024].

animowanym Wojny Klonów, traktując je jako punkt wyjścia do dyskusji o wolności, jej powolnej utracie oraz totalitaryzmie, w paraleli do rzeczywistych wydarzeń. Chociaż miejscem akcji filmów Lucasa jest odległa galaktyka, bardzo dawno temu, tak wiele jej elementów można przenieść na współczesne realia. Myślą przewodnią artykułu będzie cytat z trzeciej części sagi “Więc tak oto umiera wolność... W burzy oklasków”. Głównym celem artykułu jest analiza politycznych manipulacji Kanclerza Palpatine’a oraz przedstawienie paraleli pomiędzy fikcyjnymi wydarzeniami z uniwersum Gwiezdných Wojen, a rzeczywistością. Problemy badawcze zostały zarysowane poprzez porównania dotyczące możliwości powstania autorytarnych reżimów w rzeczywistości, co pozostaje spójne z głównym tematem artykułu. Praca opiera się głównie na analizie porównawczej i interpretacji narracji filmowej, uwzględniając wydarzenia historyczne i polityczne, które znajdują swoje odzwierciedlenie w fikcyjnym świecie Gwiezdných Wojen. Wykorzystano liczne odniesienia do literatury i źródeł historycznych, aby podkreślić, jak przedstawione w filmach mechanizmy manipulacji, koncentracji władzy i erozji demokracji mają swoje odpowiedniki w rzeczywistości, czyniąc historię galaktyki znacznie bardziej uniwersalną i współczesną, niż może się to początkowo wydawać.

1.1. Wolność i niewola

Filozofowie od wieków dyskutują na temat istoty wolności i jej roli w życiu człowieka. Jedni uważają ją mogą za załączek chaosu, podczas gdy dla innych stanowić będzie podstawę każdego prawidłowo funkcjonującego społeczeństwa. Gdyby sięgnąć po książkową definicję, można by przeczytać, że wolność to “możliwość podejmowania decyzji zgodnie z własną wolą” w kontekście indywidualnym, bądź “prawa obywateli wyznaczone przez dobro powszechne, interes narodowy i porządek prawny” w rozumieniu społecznym³. Problemem tychże definicji są ich sztywne ramy oraz duża podatność samego pojęcia na indywidualną interpretację, gdyż “świat nigdy nie miał dobrej definicji wolności [...]. Wszyscy opowiadamy się za wolnością, lecz używając tego samego słowa, nie mamy na myśli tej samej rzeczy [...]”⁴. Zauważyć to można w częstym zestawianiu wolności i demokracji jako pojęć równoznacznych, co dalekie jest od bardziej klasycznej interpretacji, jako indywidualnych swobód jednostki. Prawdopodobnie najbardziej wyczerpujące rozważania nad istotą wolności można znaleźć w “Konstytucji wolności” F. A. von Hayek’a, gdzie rozumie ją jako “stan, w którym człowiek

³ Słownik Języka Polskiego PWN. Wolność – <https://sjp.pwn.pl/slowniki/wolno%C5%9B%C4%87.html> [dostęp: 24.07.2024].

⁴ Hayek F. A., *Konstytucja wolności*, Warszawa 2006, s. 25.

nie podlega przymusowi ze strony arbitralnej woli innego lub innych [...]”⁵; jego mentor, Ludwig von Mises, twierdził z kolei, że “człowiek jest wolny o tyle, o ile wolno mu wybierać cele i środki, których należy użyć do ich osiągnięcia”⁶. Z drugiej strony spektrum politycznego spotkać się można z odbieraniem swobód jednostce, co niejednokrotnie łączy się z coraz bardziej autorytarną oraz totalitarną władzą. O ile zdaniem skrajnych libertarian oraz anarchistów każda forma państwa jest równoznaczna z odbieraniem wolności, ze względu na monopol rządu na stosowanie przemocy, tak w bardziej stonowanym tonie można rzec, że “ideologia totalitaryzmu wypaczyła znaczenie wolności, sprowadzając ją do posłuszeństwa wobec instytucji państwa, podporządkowania się związkom zawodowym (tzw. demokracja przemysłowa) i do rzekomo fałszywej wolności gospodarczej kapitalistów, krzywdzących zwykłego człowieka”⁷. Droga do zniewolenia może być nagła i niespodziewana lub powolna i niedostrzegalna, jednak w obu przypadkach społeczeństwo gotowe jest oddać się w ręce tyranów dobrowolnie, niekiedy mając entuzjastyczne nastawienie do nadchodzących zmian.

2. Polityczne tło prequeli

*Wolność [...] nigdy nie była dobrowolnym darem ani od władców, ani od państw dla tych, którzy są poddanyimi, ale zawsze była jedynie ustępstwem, niezbędnym w konkurencji o utrzymanie lub zwiększenie władzy, w skrócie: ceną za władzę*⁸.

Rozumiejąc podstawowe pojęcia, można przejść do omówienia sceny politycznej świata prequeli Gwiezdných Wojen. W jaki sposób Sheev Palpatine, zwykły senator z prowincjonalnej planety, zdołał przekształcić silnie zbiurokratyzowaną Republikę Galaktyczną w totalitarny reżim Imperium Galaktycznego? Słowa doktora habilitowanego Mateusza Machaja dość dobrze opisują ten proces: “Aby wprowadzić dyktaturę, nie wystarczy po prostu dopchać się do konkretnej posady, na przykład senatorskiej; nie da się jej również ustanowić samymi rozządami na stanowiskach przywódczych. Gdyby tak było, wszystkie warunki konieczne do zaistnienia dyktatury byłyby już spełnione. Urzeczywistnienie dyktatury wymaga zmiany dalece głębszej – władza musi zostać zreformowana i rozszerzona. Innymi słowy, konieczne są zmiany nie tylko personalne, ale też instytucjonalne, dokonywane przy poparciu opinii

⁵ Ibidem.

⁶ Mises L., *Ludzkie działania. Traktat o ekonomii*, Warszawa 2011, s. 242.

⁷ Zagóra-Jonszta U., *Wolność w ujęciu Misesa, Hayeka i ordoliberalów*, w: *Studia Ekonomiczne. Zeszyty naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach nr 349*, Katowice 2018, s. 245.

⁸ Baader R., *Koniec pieniądza papierowego*, Warszawa 2022, s. 199.

publicznej”⁹ i chociaż odnoszą się do filmowego uniwersum, zdają się posiadać uniwersalne znaczenie, możliwe do przełożenia na świat rzeczywisty.

Historia świata przedstawionego zaczyna się od kryzysu politycznego, na tle gospodarczym. Wielka korporacja, w postaci Federacji Handlowej, dokonuje całkowitej blokady planety Naboo, odcinając ją od reszty galaktyki, a w dalszej kolejności przeprowadzając zbrojną inwazję, celem zamachu stanu i zmiany władzy. Firma ta posiada własne, w pełni zrobotyzowane, wojsko, lotnictwo, marynarkę, artylerię oraz wozy bojowe, a nawet przedstawiciela w Senacie Republiki. Dla lepszego zobrazowania sytuacji, analogią byłoby, gdyby obecnie prywatna spółka, np. Nestle za pomocą lotniskowców zaatakowało Islandię, a następnie za sprawą wpływów politycznych powstrzymało NATO od interwencji. Scenariusz, chociaż na pierwszy rzut oka absurdalny, byłby możliwy do zrealizowania. Niejednokrotnie w historii prywatne korporacje posiadały armie potężniejsze od wielu państw – koronnym przykładem niech będzie Brytyjska Kompania Wschodnioindyjska, będąca odpowiednikiem Federacji Handlowej. Dodatkowo od wielu lat zauważyć można coraz większą prywatyzację wojska¹⁰, z tak skrajnymi sytuacjami, jak próba przewrotu w Wenezueli przy pomocy PMC (Private Military Company) Silvercorp w 2020 roku¹¹. Można zatem założyć, że wizja konfliktu zbrojnego według Lucasa nie tylko odwołuje się do przeszłości, ale i ostrzega nas przed potencjalną przyszłością. Równie trafnie przedstawiony jest proces działania biurokratycznego i skorumpowanego Senatu¹², który w reakcji na niesprowokowany akt terroryzmu gotów jest jedynie obiecać powołanie specjalnej komisji. Uwidacznia to indolentność oraz brak sprawczości aparatu rządowego, w następstwie czego wybrany zostaje nowy Kanclerz. Naturalnym kandydatem, a w następstwie również zwycięzcą, zostaje Sheev Palpatine, senator z napadniętego Naboo. Obiecuje on fundamentalne zmiany, przyjmując wizerunek stanowczego i gotowego do działania lidera. Kolejne podobieństwo świata Gwiezdných Wojen oraz naszego opisuje wcześniej wspomniany doktor Machaj: “organizacje handlowe wokół nas niekoniecznie zajmują się handlem; nie zawsze też o handel dbają. Tak naprawdę dbają o wpływy polityczne i kontrolę. Unia Europejska jest tu świetnym przykładem. Z jednej strony przyniosła ona ze sobą wspomniane korzyści wynikające z większej integracji narodów rozrzuconych po całym kontynencie. Z drugiej strony Unię charakteryzuje rozrośnięta

⁹ Machaj M., *Gwiezdne Wojny a filozofia polityki*, Wrocław 2019, s. 41.

¹⁰ Forsal.pl. Prywatyzacja wojsny. Outsourcing żołnierzy to przyszłość wojska? – <https://forsal.pl/artykuly/1071328.prywatyzacja-wojny-outsourcing-zolnierzy-to-przyszlosc-wojska.html> autorstwa Adama Gwiazdy, [dostęp: 25.07.2024].

¹¹ Olszewski P., *Wykorzystanie prywatnych przedsiębiorstw militarnych w konfliktach zbrojnych*, w: *Roczniki nauk Społecznych Tom 14(50), numer 4 – 2022*, s. 82 (73 – 92).

¹² Więcej na ten temat w Hoppe H., *Demokracja. Bóg, który zawiódł*.

biurokracja i ogromna liczba regulacji będących potencjalnymi źródłami kontroli politycznej. Jak widać, Federacja Handlowa [...] wiernie oddaje współczesne realia dyplomacji gospodarczej: swoboda wymiany dóbr i usług nie leży w gestii poszczególnych krajów. Niezbędne może być pozwolenie udzielone przez odpowiednią federację – to do niej należy decyzja”¹³. W tym kontekście wstrzymanie handlu było kluczowe dla rozpalenia w sercach obywateli Republiki przyzwolenia na międzyplanetarny konflikt zbrojny. Brak przepływu towarów między narodami sprzyja nastrojom nacjonalistycznym, a społeczeństwo pozbawione relacji ekonomicznych o wiele łatwiej jest skłócić i podzielić. Tym sposobem odebranie wolności w postaci barier handlowych (ograniczenie swobody zawierania umów) stanowi pierwszy krok w stronę zniewolenia i autorytaryzmu.

Niestety, wraz z postępem historii okazuje się, że odpowiedzialni za inwazję liderzy Federacji Handlowej nie tylko pozostali na wolności, ale nawiązali też liczne sojusze, zagrażające integralności Republiki i sprowadzające na jej mieszkańców widmo wojny domowej. Kluczową rolę w rodzącym się konflikcie odgrywa Zakon Jedi, stanowiący wyjątkowo całkowicie spod jurysdykcji Senatu, ale ściśle z nim współpracującą, instytucję religijną. Rycerze Jedi sami określają siebie jako “strażników pokoju, nie żołnierzy”, w rzeczywistości pełniąc rolę sił do zadań specjalnych, zakulisowo wpływając na międzygalaktyczną politykę oraz wspierając biurokrację Senatu. Bardzo istotne pozostaje, że liderem ruchu sprzeciwiającemu się hegemonii Republiki, czyli Konfederacji Niezależnych Systemów (CIS, potocznie nazywane Separatystami) jest były członek Zakonu, hrabia Dooku. Jego odejście z upolitycznionej sekty, jawnie podyktowane rozczarowaniem z sytuacji politycznej oraz korupcji, niejako legitymizowało ruchy secesjonistyczne. Jak sam hrabia powiedział w przemowie do swoich sojuszników: “[...] reprezentujecie wolność i przyszłość naszej galaktyki. Dawniej wielka Republika i Zakon Jedi padły ofiarą własnych ambicji, a Najwyższy Kanclerz jest niczym więcej niż marionetką korporacyjnych monopolii. [...]”¹⁴. Co istotne, najważniejszymi członkami CIS były właśnie wielkie korporacje; rozumieć to można jako ostrzeżenie przed rosnącymi wpływami politycznymi oraz znaczeniem największych firm, jak i postępującym zjawiskiem korporacjonizmu. Oba te zjawiska są dostrzegalne we współczesnym świecie, choćby w postaci niezliczonych batalii sądowych gigantów technologicznych pokroju Mety oraz Microsoftu, z krajami członkowskimi Unii Europejskiej.

¹³ Machaj M., *Gwiezdne Wojny a filozofia polityki*, Wrocław 2019, s. 45.

¹⁴ W oryginale: “[...] you represent the freedom and the future of our galaxy. The once-great Republic and Jedi Order have become victims of their own ambitions, and the Supreme Chancellor is no more than a pawn of corporate monopolies. [...]”, tłumaczenie własne. Wookieepedia. Confederacy of Independent Systems – https://starwars.fandom.com/wiki/Confederacy_of_Independent_Systems [dostęp: 29.07.2024].

W przededniu wojny Kanclerz Palpatine przedstawia siebie jako orędownika integralności Republiki, gotowego do podjęcia koniecznych kroków militarnych, ale ograniczonego w działaniach przez Senat. Już starożytni Rzymianie zdawali sobie sprawę z ułomności systemu demokratycznego w sytuacjach kryzysowych; wprowadzili więc funkcję dyktatora, rozumiejąc, że pojedyncza osoba może podejmować decyzje szybciej i sprawniej, niż zbiorowość, co jest niezwykle istotne chociażby w przypadku wojen. Dyktator powoływany był na okres 6 miesięcy i posiadał pełnię władzy nad państwem. Senat odległej galaktyki posiadał zbliżony mechanizm do dyktatury starożytnego Rzymu, zwiększający władzę Kanclerza na maksymalny okres dwóch czteroletnich kadencji¹⁵. Nadanie Palpatine'owi tytułu Wielkiego Kanclerza uznać należy za kolejny przykład zepsucia starego systemu, gdyż propozycja rozszerzenia kompetencji była inicjatywą zmanipulowanego senatora, pozbawionego jakichkolwiek kompetencji do sprawowania swojej funkcji¹⁶. Od tego momentu dostrzec można coraz większy autorytaryzm w działaniach Kanclerza; natychmiast dokonuje całkowitej militaryzacji Republiki, zatwierdzając utworzenie armii, będącej pod jego bezpośrednią jurysdykcją oraz zarządzając atak na jedną z planet CIS, pod pretekstem uwolnienia pani senator oraz dwóch Rycerzy Jedi, oskarżonych przez Separatystów o szpiegostwo. Dodać należy, iż armia ta składała się wyłącznie z żołnierzy-klonów, wyhodowanych specjalnie do walki oraz pozbawionych jakichkolwiek praw obywatelskich – zatem prawdą jest, że oficjalnie broniąc wartości demokratycznych oraz wolności, Republika posunęła się do niewolnictwa, będącego największym możliwym pogwałceniem wartości, o zachowanie których oficjalnie walczyła. Przez całą historię ludzkości mężczyźni pozbawiani byli możliwości o samostanowieniu, poprzez wcielanie do armii, walkę oraz śmierć za sprawę, z którą nie musieli się zgadzać i rozumieć; w realiach XXI wieku przymusowa służba wojskowa równoznaczna jest właśnie z niewolnictwem. Pod tym względem armia CIS zdaje się być o wiele bardziej humanitarna, gdyż składa się w większości z droidów. Jak sam hrabia Dooku powiedział: “Niezliczone istoty żywe—te klony stworzone przez Jedi—zostały wysłane na śmierć, podczas gdy my poświęcamy głównie droidy. Nasi żołnierze z krwi i kości to chętni uczestnicy! To wasi ojcowie i synowie, matki i córki, którzy walczą nie dlatego, że zostali do tego stworzeni i zaprojektowani, lecz dlatego, że w głębi serca wiedzą, że walczą za słuszną i szlachetną

¹⁵ Wookieepedia. Supreme Chancellor – https://starwars.fandom.com/wiki/Supreme_Chancellor [dostęp: 29.07.2024].

¹⁶ Według licznych teorii fanów Gwiezdných Wojen, senator Jar Jar Binks w rzeczywistości był bliskim współpracownikiem Kanclerza i udając niekompetencję działał w sposób przemyślany. W obu przypadkach wskazuje to na ułomność systemu politycznego Republiki.

sprawę!”¹⁷. Być może wizja przywódcy Separatystów jest możliwa do spełnienia i w przyszłości rozwój sztucznej inteligencji oraz robotyki całkowicie wyeliminuje precedens siłowego wcielania do armii.

Galaktyczna wojna domowa, powszechnie znana jako wojny klonów, trwała blisko 3 lata, pochłaniając niezliczoną liczbę ofiar, głównie wśród ludności cywilnej. Jedną z najważniejszych postaci konfliktu został niesławny generał Grievous – cyborg, głównodowodzący armii droidów, przez wielu uznawany za największego zbrodniarza wojennego w historii galaktyki¹⁸. Jak zostało wspomniane w poprzednim paragrafie, trzon sił Konfederacji Niezależnych Systemów stanowiły intergalaktyczne korporacje, jednak co równie istotne, żadna z nich nie była zarządzana przez ludzi. W połączeniu z brutalnością operacji wojskowych generała Grievous’a, zrodziło to wśród obywateli Republiki ogromny lęk przed obcymi, a co za tym idzie ksenofobię oraz wiarę w wyższość rasy ludzkiej. W kolejnych latach ułatwiło to wprowadzanie coraz bardziej rasistowskich i dyskryminujących przepisów oraz eksploatację planet peryferyjnych. “Dopóki państwo jest ciałem politycznym, potrzeba wewnętrznego pokoju zmusza je w krytycznych sytuacjach do obrania wewnętrznego wroga. W efekcie każde państwo zapewnia taką czy inną formułę wyznaczania wrogów narodu.”¹⁹, z czym zgadza się wcześniej cytowany doktor Machaj w słowach: “[...] najprostszym sposobem na poróżnienie ludzi oraz wywołanie w nich prymitywnych reakcji i konfliktów jest podkreślenie odrębności rasowych, narodowych i językowych, które masy rozumieją niemal natychmiast.”²⁰. Nim jednak do tego doszło, działania zbrojne musiały dotrzeć do stolicy galaktyki, Coruscant, by jej mieszkańcy na własnej skórze doświadczyli horroru wojny, o którym na co dzień słyszeli jedynie w wiadomościach. Trzecia część gwiazdnej sagi rozpoczyna się właśnie od wspomnianej inwazji oraz porwania Wielkiego Kanclerza. To również w tym filmie ujawniona zostaje prawdziwa tożsamość Palpatine’a, który okazuje się być nie tylko bezpośrednim przełożonym (mistrzem) hrabiego Dooku, członkiem sekty Sithów (religii wrogiej Zakonowi Jedi), ale też organizatorem wszystkich wcześniej opisanych kryzysów. Nie dziwi zatem, że wraz z upływem czasu działania wojenne tylko się zaostrzają, a władza

¹⁷ W oryginale: “Countless living beings—these clones the Jedi created—have been sent to their deaths, while we sacrifice mainly droids. Our soldiers of flesh and blood are willing participants! They are your fathers and sons, mothers and daughters, who fight not because they were grown and designed to do so, but because they know in their hearts that they are fighting for a just and noble cause!”, tłumaczenie własne. Wookieepedia. Confederacy of Independent Systems –

https://starwars.fandom.com/wiki/Confederacy_of_Independent_Systems [dostęp: 29.07.2024].

¹⁸ YouTube. Geetsly's. Who was Objectively The Biggest War Criminal in the History of the Star Wars Universe? – <https://youtu.be/yWWmfJJU-U?feature=shared> [dostęp: 26.07.2024].

¹⁹ Schmitt C., *The concept of the Political*, Chicago-London 2008, s. 46.

²⁰ Machaj M., *Gwiazdne Wojny a filozofia polityki*, Wrocław 2019, s. 55.

Kanclerza zostaje nie tylko przedłużona, ale i rozszerzona. Naturalnym konkurentem o wpływy staje się zatem Zakon Jedi, który jako organizacja w pełni niezależna i zdolna do interwencji politycznych, stanowi główne zagrożenie wszechwładzy Palpatine'a. Dodatkowo konflikt ten ma podłoże religijne oraz ideowe, gdyż Jedi i Sithów łączy wzajemna nienawiść, trwająca nieprzerwanie tysiące lat. Wpływy Kanclerza sięgają tak daleko, że stosując polityczne naciski wprowadza wiernego mu człowieka, Anakina Skywalkera, w struktury zdawałoby się niezależnej Rady Jedi. Gdy Mistrzowie Zakonu dowiadują się o zdradzie Kanclerza i próbują go aresztować, zostają zabici, a ich organizacja staje się wrogiem publicznym numer jeden. Dotychczas podległe generałom Jedi wojsko klonów przechodzi na stronę Kanclerza, dokonując masowych egzekucji na swoich dotychczasowych dowódcach. Podobny los spotyka przywódców Separatystów, niegdysiejszych sojuszników przyszłego Imperatora, którzy giną z jego rozkazu jako potencjalne zagrożenie dla jego rządów oraz niebezpieczni świadkowie. Podobnie jak na Ziemi, tak w odległej galaktyce, ojcowie rewolucji rzadko dożywają ich ostatecznego końca, zjadani przez własny twór. Zgodnie z przewidywaniami, zmęczone przedłużającym się konfliktem społeczeństwo odczo zgadza się na oddanie pełni władzy w ręce Sitha, w zamian za obietnicę bezpieczeństwa. Prawdziwe i ponadczasowe okazuje się tu powiedzenie, że "ci, którzy są gotowi poświęcić podstawową wolność, aby nabyć odrobinę tymczasowego bezpieczeństwa, nie zasługują ani na wolność, ani na bezpieczeństwo"²¹. Stąd też pochodzi przytoczony w tytule niniejszego artykułu cytat że "wolność umiera w burzy oklasków", autorstwa senator Padme Amidali, której postać została szerzej omówiona w dalszej części artykułu. Dalsze paralele narodzin tyranii i towarzyszącej jej śmierci wolności również zostaną opisane poniżej.

3. Wpływ na postrzeganie postaci

Dlaczego potrzebujesz odwagi, aby stanąć w obronie wolności? Ponieważ w środowisku w dużej mierze pozbawionym zrozumienia oraz zainteresowania, systematycznie jesteś osamotniony, a czasem nawet tracisz radość²².

W kolejnym fragmencie artykułu, należy przyjrzeć się procesowi, w jaki sposób erozja wolności wpłynęła na główne postaci prequeli i świat przedstawiony. W pierwszej kolejności wyjaśnić należy definicję tegoż procesu. Erozję wolności należy rozumieć jako stopniowy proces ograniczenia fundamentalnych praw i swobód obywateli i jednostek zaliczanych do

²¹ Franklin B.

²² Baader R., *Koniec pieniądza papierowego*, Warszawa 2022, s. 203.

społeczeństwa. Dąży ona do całkowitej likwidacji aspektów życia społecznego, politycznego i ekonomicznego²³. Po zdefiniowaniu czym jest owa erozja, warto przyjrzeć się jak wpłynęła na poszczególne postacie, które pod wpływem zdarzeń z prequeli stopniowo zmieniały swoje oblicza i nastawienia. Jako najbardziej reprezentatywne zostały wybrane takie postacie jak Padme Amidala, Ahsoka Tano oraz żołnierze-klony w roli bohatera zbiorowego.

Za pierwszy przykład może posłużyć Padme Amidala Naberrie. Jako królowa planety Naboo, a następnie jej reprezentantka w Senacie Republiki Galaktycznej, była od najmłodszych lat oddaną obrończynią demokracji, sprawiedliwości oraz wolności w galaktyce. Bohaterka przedstawiona zostaje widowni już w Mrocznym Widmie, w momencie kryzysu politycznego, wywołanego przez Federację Handlową. Po uratowaniu przez Zakon Jedi, Padme dostrzega w nim sprzymierzeńców na drodze do wolności i sprawiedliwości. W czasie ucieczki przed okupantami poznaje młodego Anakina Skywalkera, z którym nawiązuje zażyłą relację. Znajomość ta w kolejnych częściach prequeli przeistacza się w zakazaną miłość, a w konsekwencji prowadzi do potajemnego ślubu między dwójką bohaterów. W postaci Padme zauważyć można stopniową erozję idei wolności i wiary w sprawczość Republiki. Padme jest postacią o silnym kompasie moralnym oraz idealistką; cechy te nie pozwalają jej na skuteczne polityczne manipulacje, przez co sprzeciw wobec rosnącej władzy Palpatine'a, który dąży do coraz większej centralizacji, nie znajduje większego poparcia²⁴. Z czasem bohaterka dostrzega w nim zagrożenie dla demokracji, lecz nie jest w stanie realnie mu przeszkodzić²⁵. Dodatkowo kilkakrotnie dochodzi do nieskutecznej próby zamachu na życie Amidali, co ma niebagatelny wpływ na bohaterkę. Padme traciła z czasem wiarę już nie tylko w samą Republikę, która odchodziła od wartości demokratycznych na rzecz totalitaryzmu, ale również w swojego męża, Anakina. Obserwowała jak bohater staje się coraz bardziej zaangażowany w działania Kanclerza, stając się kolejnym pionkiem na politycznej szachownicy. Gdy dowiaduje się o dokonanych przez ukochanego, a zleconych przez Palpatine'a, zbrodniach, jest zszokowana i zdruzgotana, dostrzec można u niej syndrom wyparcia. Opowieść Amidali kończy się w tragiczny sposób; umiera mając złamane serce, gdy jej nadzieja na wolność i sprawiedliwość znika wraz z przejściem Anakina (wybrańca, który miał przywrócić równowagę) na Ciemną

²³ Łętowska E., Woleński J., *Czy prawo zatrzyma wolność?*, w: Przegląd filozoficzny – Nowa seria R. 22: 2013, Nr 3 (87), Komitet Nauk Filozoficznych PAN, Wydział Filozofii Uniwersytetu Warszawskiego, 2013, s. 13 – 14.

²⁴ Warto wspomnieć o usuniętych scenach z Zemsty Sithów, podczas których zauważyć można o wiele bardziej zdecydowany sprzeciw senatorki wobec centralizacji władzy w rękach Kanclerza. YouTube. Ghosts of Vermont URBEX / Sky's the Limit Videos. Star Wars III : Revenge of the Sith / Deleted Scenes – <https://youtu.be/hcHIZup6gQ?feature=shared> [dostęp: 26.07.2024].

²⁵ Gwiezdne Wojny Wiki. Padmé Amidala – https://star-wars.fandom.com/pl/wiki/Padmé_Amidala#Młodość [dostęp: 26.07.2024].

Stronę Mocy i przemianowaniem demokratycznej Republiki, w jawnie totalitarne Imperium²⁶. Amidalę porównać można do osoby Anny Politkowskiej, dziennikarki która w latach 1990 – 2006 walczyła z centralizacją władzy Władimira Putina. Kobieta zwracała uwagę świata na łamanie praw człowieka przez rząd Federacji Rosyjskiej, uczestniczyła w licznych mediacjach z terrorystami²⁷, a przede wszystkim była zwolennikiem ustanowienia w Rosji prawdziwej, wolnej demokracji²⁸. Na początku lat 90, z obawy o własne bezpieczeństwo, zdobyła obywatelstwo w Stanach Zjednoczonych. W swoich pracach otwarcie krytykowała Władimira Putina oraz Ramzana Kadyrowa, oskarżając ich chociażby o serię ataków bombowych na terenie Federacji Rosyjskiej, podczas których zginęło ponad 300 osób. Putin obarczył odpowiedzialnością Czeczenów co stanowiło bezpośredni pretekst do zbrojnej inwazji, a w rezultacie aneksji ich państwa. Dyktator zyskał dzięki temu ogromną popularność i z łatwością zwyciężył w nadchodzących wyborach, o czym zostanie powiedziane więcej w dalszej części artykułu. Niestety, zamach przeprowadzony na Annie Politkowskiej, w przeciwieństwie do postaci Padme, zakończył się sukcesem. 7 października 2006 roku znaleziono ją zastrzeloną w windzie jej bloku, przy ulicy Leśnej 8/12 koło Dworca Białoruskiego w centrum Moskwy. Na miejscu odnaleziony został zarówno pistolet, jak i łuski. Przed zamachem wielokrotnie otrzymywała groźby śmierci; mówi się również, że przeżyła słynną „herbatkę Putina”²⁹ – zasłała w samolocie, przez co nie udało jej się dotrzeć na miejsce tragedii w Biesłanie³⁰. Sugerowano wówczas, że powodem zasłabnięcia były szkodliwe środki podane w herbacie³¹.

W przypadku Ahsoki Tano najlepszym momentem, obrazującym degrengoladę systemu, będzie historia ataku terrorystycznego na Świątynie Jedi na Coruscant. Incydent ten rozpoczął prawdziwą erozję postaci, dodatkowo mając znamienne konsekwencje dla całego Zakonu Jedi, który utracił opinię niezależnego oraz sprawiedliwego; na światło dzienne wyszło upolitycznienie oraz autorytarność, przeświadczonej o własnej nieomylności i podejmującej arbitralne decyzje, Najwyższej Rady Jedi. Historia rozpoczyna się od potężnej eksplozji

²⁶ Ibidem.

²⁷ W październiku 2002 roku, podczas zajęcia przez terrorystów teatru w Dubrowce występowała w roli negocjatora. Polska Agencja Prasowa PAP. Zamach i szturm na teatr na Dubrowce do dziś kryją tajemnice. Ekspert: już wtedy Putin pokazał, że nie liczy się z ludzkim życiem – <https://www.pap.pl/aktualnosci/news%2C1462892%2Czamach-i-szturm-na-teatr-na-dubrowce-do-dzis-kryja-tajemnice-ekspert-juz> [dostęp: 26.07.2024].

²⁸ Wikipedia. Anna Politowska – https://pl.wikipedia.org/wiki/Anna_Politowska [dostęp: 26.07.2024].

²⁹ YouTube. Opowiem Ci historię. ANNA POLITKOWSKA - ŚMIERĆ ZA PISANIE PRAWDY – <https://www.youtube.com/watch?v=9nJrxVOmLEg> [dostęp: 26.07.2024]

³⁰ Wikipedia. Atak terrorystyczny na szkołę w Biesłanie – https://pl.wikipedia.org/wiki/Atak_terrorystyczny_na_szkołę_w_Biesłanie [dostęp: 26.07.2024]

³¹ YouTube. Opowiem Ci historię. ANNA POLITKOWSKA - ŚMIERĆ ZA PISANIE PRAWDY – <https://www.youtube.com/watch?v=9nJrxVOmLEg> [dostęp: 26.07.2024]

w hangarze Świątyni Jedi, powodującej poważne uszkodzenia obiektu, raniąc i zabijając część cywilnego personelu oraz Rycerzy. Głównym podejrzanym zostaje sama Ashoka, uczennica bohatera wojennego, Anakina Skywalkera. W wyniku spisku bohaterka zostaje niesłusznie aresztowana i postawiona przed sądem, a Zakon w obliczu nacisków politycznych nie okazuje oczekiwanego wsparcia swojej członkini i pozbawia ją immunitetu, co odciska się na psychice bohaterki. Jej mistrz, nie mogąc pogodzić się z niesprawiedliwym werdyktem i pozostając jedną z nielicznych osób wierzących w niewinność młodej kobiety, przeprowadza własne dochodzenie³². Kończy się ono sukcesem i ujawnieniem osoby odpowiedzialnej za akt terroryzmu, Barriss Offee – przyjaciółki Ashoki i Jedi. Powodem ataku miał być sprzeciw wobec działań Zakonu i jego roli w wojnie; Jedi określający siebie “strażnikami pokoju, nie żołnierzami” bez wahania przyjęli rolę generałów³³. Pomimo oczyszczenia z zarzutów, Tano nie potrafi ponownie zaufać Radzie, która odwróciła się od niej w najgorszym momencie. Poczucie rozczarowania oraz zdrady skutkuje odcięciem się od skorumpowanej instytucji oraz wyruszeniem we własną drogę. Skutkuje to wewnętrznym, jak i zewnętrznym osłabieniem Zakonu, podważając jego autorytet i wzmagając nieufność obywateli Republiki wobec niego³⁴. Odejście Ahsoki ma charakter symboliczny, utrata wiary w instytucję, która miała być strażnikiem i reprezentantem najważniejszych wartości jasno pokazuje jak najwyższe instytucje państwowe gotowe są na zarzucenie obrony indywidualnej wolności jednostki, na rzecz interesu politycznego.

Ostatnim wartym przytoczenia przykładem mogą być żołnierze-klony, stworzeni na potrzeby Republiki i stanowiący trzon jej armii. W ich przypadku erozja wolności stanowi głęboki i tragiczny wątek, ilustrując jak wojenna machina i polityczne manipulacje (w tym przypadku Kanclerza) mogą pozbawić jednostki wolnej woli i tożsamości. Klony zostały stworzone w teorii na polecenie członka Zakonu Jedi na planecie Kamino, jednak w rzeczywistości prawdziwym zleceniodawcą był Palpatine. Były one stworzone jako „żołnierze idealni”, genetycznie modyfikowani w celu uzyskania mniejszej niezależności oraz większego posłuszeństwa. Ważnym aspektem był również przyspieszony rozwój, dzięki któremu przyszli żołnierze błyskawicznie dojrzewali, tracąc tym samym normalne dzieciństwo, a co za tym idzie możliwość wykształcenia indywidualnych zainteresowań, pasji, czy

³² Gwiezdne Wojny Wiki. Ashoka Tano – https://star-wars.fandom.com/pl/wiki/Ahsoka_Tano [dostęp: 28.07.2024]

³³ Gwiezdne Wojny Wiki. Barriss Offee – https://starwars.fandom.com/wiki/Barriss_Offee [dostęp: 28.07.2024]

³⁴ Gwiezdne Wojny Wiki. Ashoka Tano – https://star-wars.fandom.com/pl/wiki/Ahsoka_Tano [dostęp: 28.07.2024]

umiejętności wykraczających poza program szkoleniowy³⁵. W czasie wojny, klony były całkowicie posłuszne generałom Jedi. Rycerze uzyskali stanowiska dowodzące nie przez kompetencje militarne i doświadczenie, a za sprawą piastowanych funkcji w Zakonie. Chociaż zdarzały się sytuacje wytworzenia się bliskich oraz osobistych relacji między żołnierzami, a dowódcami, głównym zadaniem klonów było wykonywanie rozkazów bez sprzeciwu³⁶. Prowadziło to często do wykorzystywania ich w roli “mięsa armatniego”, ponieważ wielu dowódców uważało ich za imitację ludzi; generał Pong Krell jawnie traktował swoich żołnierzy niczym sprzęt wojskowy (dehumanizacja), mając za nic ich życie i zdanie³⁷. Może przypominać to sytuacje z frontu wschodniego II wojny światowej i radzieckiego podejścia do życia żołnierzy³⁸. W czasie trwania wojny część klonów zaczęły nawiedzać dylematy moralne, niektórzy kwestionowali wręcz sens walki, czy nawet swoje miejsce w samym konflikcie. Dobrym przykładem może być wątek klona CT-5555 (Fives), który wbrew rozkazom próbował ujawnić prawdę o chipach kontrolnych, znajdujących się w głowach wszystkich żołnierzy Republiki. Chipy te odbierały wolną wolę żołnierzom, zapewniając całkowite posłuszeństwo rozkazom Najwyższego Kanclerza w momentach, przy których poszczególne klony mogły wahać się lub wręcz zbuntować. Najlepszym tego przykładem był Rozkaz 66, w którym Kanclerz nakazał klonom zabicie wszystkich Jedi i powiązanych z nimi osób, co zostało opisane we wcześniejszej części artykułu³⁹. Ów rozkaz jest kulminacyjnym momentem erozji wolności, w którym klony tracą wszelką autonomię i wolność, stając się maszynami zmuszonymi są do bezwzględności posłuszeństwa. Po zakończeniu wojny żołnierze kontynuują służbę pod nowym reżimem, by obserwować jego przemianę od wewnątrz oraz powolne zastępowanie swoich braci przez zwykłych rekrutów. Ich historia, lojalność i poświęcenie szybko zostają zapomniane, a oni sami porzuceni przez system, który ich stworzył, bez środków do życia⁴⁰. Erozja wolności żołnierzy klonów ilustruje jak wojna oraz polityczne machinacje mogą zniszczyć indywidualność i autonomię jednostek, czyniąc je jedynie pionkami

³⁵ Gwiezdne Wojny Wiki. Żołnierze Klony – <https://star-wars.fandom.com/pl/wiki/Żołnierz-klon> [dostęp: 28.07.2024]

³⁶ Koronnym przykładem może być więź łącząca Anakina Skywalkera z kapitanem Rexem, którą można śledzić w serialu animowanym Wojny Klonów.

³⁷ Gwiezdne Wojny Wiki. Żołnierze Klony – <https://star-wars.fandom.com/pl/wiki/Żołnierz-klon> [dostęp: 28.07.2024]

³⁸ YouTube. Historia bez cenzury. Zbawca ZSRR – Georgij Żukow – <https://youtu.be/PZO9uAzzb6Q?feature=shared> [dostęp: 28.07.2024]

³⁹ Gwiezdne Wojny Wiki. Żołnierze Klony – <https://star-wars.fandom.com/pl/wiki/Żołnierz-klon> [dostęp: 28.07.2024]

⁴⁰ Klony za swoją służbę nie otrzymywały wynagrodzenia, a po wojnie ich znaczna część wpadała w kryzys bezdomności. Widać to chociażby w serialu Kenobi, gdzie weteran z elitarnego niegdyś Legionu 501 żebra o pieniądze na ciepły posiłek.

w większej grze. Odnieść to można do rzeczywistości, gdzie mężczyznom w wieku poborowym również odbierane jest ich prywatne życie oraz prawo do samostanowienia, a po konflikcie zostają porzuceni.

4. Odbicie w rzeczywistości

Większość ludzi jest głęboko przekonana, że rząd jest konieczny dla naszej ochrony przed wewnętrzną i zewnętrzną agresją. Ale rząd jest przymusowym monopolem, który musi żądać od swoich obywateli poświęceń. Jest niekontrolowanym przez czynniki zewnętrzne szafarzem władzy i nie można go trwale ograniczyć⁴¹.

W ramach niniejszego artykułu wielokrotnie porównywano fikcyjne wydarzenia z uniwersum Gwiezdnych Wojen, do tych ze świata rzeczywistego, zwracając uwagę na łączące je podobieństwa. W tym ostatnim punkcie zilustrowane zostaną kolejne przykłady tychże zbieżności, które nie zmieściły się w poprzednich akapitach. Niektóre wymagają będą dłuższego omówienia, podczas gdy inne zostaną jedynie pokrótce przytoczone.

Podczas trwania wojen klonów można zauważyć prawdopodobnie najważniejszy moment przeistaczania Republiki w Imperium: nacjonalizację banków. Żadne z machinacji oraz planów Palpatine'a nie miałyby szans długofalowego sukcesu, bez okazałego zaplecza finansowego. Jak można dowiedzieć się z serialu animowanego "Wojny Klonów", Republika Galaktyczna w celu prowadzenia działań zbrojnych nieustannie zadłuża się w Intergalaktycznym Klanie Bankowym. Sposób funkcjonowania tejże instytucji nie zostaje wyczerpująco wytłumaczony, jednak domyślić się można, że pełni ona odpowiednik Międzynarodowego Funduszu Walutowego oraz Banku Światowego, zachowując przy tym oficjalnie neutralność w toczącym się konflikcie. Istnieją podejrzenia, że gildia bankierów zrzesza przy tym również banki centralne większości planet galaktyki, bądź sama jest galaktycznym bankiem centralnym, podobnym do Europejskiego Banku Centralnego. Za tezę tą przemawia sytuacja finansowa Republiki; w przypadku zaistnienia zwiększonych potrzeb finansowych rządy mają zazwyczaj dwa wyjścia: zwiększyć podatki lub zwiększyć deficyt, posilkując się sprzedażą obligacji państwowych. Zamiast tego Senat rozważa coraz to większe pożyczki w instytucji zewnętrznej, co sugerowałoby całkowitą niezależność systemu bankowego od aparatu rządowego. Przypomina to sytuację z Europy XX wieku, kiedy to niemiecki Bundesbank, posiadający dużą autonomię od rządu na tle innych państw, prowadził

⁴¹ Tannehill L. i M., *Wolność i rynek*, Warszawa 1993, opis wydawcy.

restrykcyjną politykę monetarną, doprowadzając do umocnienia się marki niemieckiej. Stanowiło to zagrożenie dla władz takich państw jak Francja, Włochy, czy Hiszpania, które znane były z upolitycznienia instytucji banku centralnego oraz inflacjonistycznej polityki pieniężnej. Silna marka ograniczała ich możliwości zadłużania się. Stąd też wziął się pomysł wprowadzenia wspólnej waluty ponadnarodowej, w postaci euro (któremu sprzeciwiała się większość obywateli Niemiec) oraz jednego, zależnego od polityków Europejskiego Banku Centralnego⁴². Krytycznie pomysł ten oceniał chociażby Roland Baader, już w 1993 roku: “Istnieją nieuniknione i pod wieloma względami fatalne logiczne powiązania między unią walutową, a polityczną. I tak na przykład unia walutowa [...] nieuchronnie wymaga wprowadzenia centralnej polityki pieniężnej, finansowej, stóp procentowych oraz polityki walutowej. Sama koordynacja polityki krajowej nie wystarczy. Oznacza to, że każdy, kto chce europejskiej unii walutowej, musi również chcieć europejskiego państwa centralnego. Wszystko inne jest teoretyczną brednią i przejawem niedojrzałości teorii państwa i teorii pieniądza. Europejska Unia Walutowa jest zatem decyzją polityczną, a nie gospodarczą.”⁴³. Sytuacja Republiki była jeszcze gorsza, niż Unii Europejskiej, gdyż cały system bankowy nie został jedynie znacjonalizowany, ale dodatkowo znalazł się pod kontrolą jednej osoby, w postaci Wielkiego Kanclerza. W systemie rezerwy częściowej, który niewątpliwie funkcjonował w odległej galaktyce, Palpatine nie tylko zdobył możliwość nieograniczonej wręcz kreacji podaży pieniądza – pełniąc funkcję przywódcy zarówno pożyczkodawcy, jak i pożyczkobiorcy, nie musiał uciekać się nawet do rolowania długu; mógł go po prostu anulować. Sama instytucja banku centralnego, jako wymysł komunistyczny, jest szkodliwa i prowadząca do nawracających kryzysów. Jej skrajne upolitycznienie jest nie tylko konieczne do centralizacji władzy, ale i do zniewolenia obywateli w sposób ekonomiczny⁴⁴.

Droga pojedynczej jednostki do władzy całkowitej nigdy nie należy do łatwych, czy szybkich. Istnieją jednak pewne działania, które w systemie demokratycznym mogą ułatwić pnięcie się po szczeblach władzy. Lucas tworząc postać przyszłego Imperatora, wzorował się prawdopodobnie na najkrwawszych dyktatorach XX wieku, jak chociażby Adolf Hitler, czy Benito Mussolini. Przywódcy ci chętnie kreowali swój wizerunek jako represjonowanych, a często nawet więzionych przez stary system, co pomagało budować im wizerunek

⁴² Więcej na ten temat w Bagus P., *Tragedia Euro*.

⁴³ Baader R., *Koniec pieniądza papierowego*, Warszawa 2022, s.143

⁴⁴ Więcej odnośnie banków centralnych w Bagus P., *Tragedia Euro*. Zupełnie nowe spojrzenie odnośnie polityki monetarnej znaleźć można natomiast w Hayek F. A., *Denacjonalizacja pieniądza*. Temat zostaje również poruszony w Ammous S., *Standard Bitcoin*.

“męczenników za sprawę”⁴⁵. Palpatine nie stanowi w tej kwestii wyjątku. Urząd Kanclerza zdobywa jako reprezentant okupowanej przez Federację Handlową planety Naboo, ze względu na współczucie i postawienie siebie jako osobiście pokrzywdzonego – co sam przyznaje na chwilę przed objęciem urzędu. Zarówno on, jak i wcześniej wspomniani naziści i faszyci, przejęli władzę nie tylko bez większego sprzeciwu społecznego, ale wręcz z jego poparciem, gdy skuszone obietnicami zmian masy ludowe wyniosły ich na piedestały. Cała trójka oparła swoją politykę na skrajnym rasizmie, nacjonalizmie oraz socjalizmie, budując jednocześnie bez przerwy wizję zagrożenia zarówno wewnętrznego, jak i zewnętrznego⁴⁶. Palpatine, posiadając jako Sith nadnaturalne moce, był w stanie pójść przy tym o krok dalej i samodzielnie wywołać wszystkie kryzysy, którym następnie mógł przeciwdziałać. Kolejno, pozoruje własne porwanie podczas ataku Separatystów na Coruscant, a próbę aresztowania przez Mistrzów Jedi przedstawia jako zamach na jego życie.

Podobnie fałszywe oskarżenia miały miejsce w Rosji, stanowiąc pretekst do ataku oraz zajęcia Czeczeni w latach 1999-2000. Ściśle związane z serią wybuchów budynków mieszkalnych na terenie Federacji Rosyjskiej, które rozpoczęły się we wrześniu 1999 roku. Zamachy miały miejsce w Dagestanie – 64 ofiary; w Moskwie – 213; we Wołgodońsk – 17 osób. Łączna liczba ofiar śmiertelnych wyniosła około 294 osoby, nie licząc rannych. Wydarzenia te wywołały ogromne oburzenie, strach oraz chęć zemsty u opinii publicznej, co umiejętnie wykorzystał będący wówczas premierem Rosji, Władimir Putin, oskarżając o akty terroryzmu czeczeńskich bojowników, twierdząc, iż miały one na celu destabilizację narodu rosyjskiego. Dzięki zdecydowanym działaniom i nieugiętej postawie wobec zamachowców zyskał powszechne poparcie społeczne, wygrywając w konsekwencji późniejsze wybory prezydenckie w pierwszej turze⁴⁷. Jesienią siły zbrojne Rosji dokonały inwazji na Czeczenię, co stanowiło pierwszą wojnę pod wodzą Putina. Według jego osobistego rozkazu siły Federacji Rosyjskiej miały nie okazywać litości dla żołnierzy czeczeńskich ani, co ważniejsze, dla

⁴⁵ Prawdopodobnie najbardziej kompleksowy opis postaci Adolfa Hitlera oraz jego dojścia do władzy znaleźć można w serii książek biograficznych *Hitler*, autorstwa Iana Kershawa. W sposób popularno-naukowy tematykę porusza również Grzegorz Bobrek na kanale w serwisie YouTube: <https://www.youtube.com/@GrzegorzBobrek/videos> [dostęp: 29.07.2024].

⁴⁶ YouTube. Historia bez cenzury. Putin = Hitler? Droga do wojny – https://www.youtube.com/watch?v=T1_a5eDh5u4 [dostęp 29.07.2024] oraz YouTube. Historia bez cenzury. Seksoholik, morderca, influencer - Benito Mussolini – <https://youtu.be/YXYMz5zW5TM?feature=shared> [dostęp 29.07.2024].

⁴⁷ TVN24 BiS. Eksplozje, które dały Putinowi władzę. Kto wysadzał bloki w Rosji? – <https://tvn24.pl/swiat/eksplozje-ktore-daly-putinowi-wladze-kto-wysadzal-bloki-w-rosji-ra470378-ls3412288> autorstwa Grzegorza Kuczyńskiego, [29.07.2024]

cywili⁴⁸. Już od początku inwazji, czyli 5 września 1999 roku, na 3 wioski na granicy z Dagestanem spadły rosyjskie bomby, zabijając ponad 40 osób, w tym 12 dzieci. Łącznie rosyjskie lotnictwo wykonało ponad 1300 nalotów, motywując je domniemanymi bazami terrorystów oraz chęcią ograniczenia strat. Było to kłamstwem, a Rosjanie w rzeczywistości dokonywali szeregu zbrodni wojennych, takich jak: gwałty, tortury, używanie zakazanych broni (np. gazów), brutalne pobicia oraz mordy, w celu zastraszenia Czeczenów przed próbą buntu i oporu. Bomby trafiały przede wszystkim w budynki mieszkalne i szkoły, a najmłodszą ofiarą wojny było 9 miesięczne dziecko. Wielu obywateli Czeczeni uciekało przed wojną; szacuje się, że liczba ta wynosiła około 400 tysięcy⁴⁹. Wojen nie wygrywa się jedynie poprzez działania zbrojne, dlatego też władze Federacji Rosyjskiej uruchomiły cenzurę oraz zaczęły stosować działania propagandowe, doprowadzając do spadku poparcia dla niepodległości Czeczeni do około 10%. Niezależni dziennikarze stracili możliwość dostania się bezpiecznie w pobliże terenu operacji. Niestety państwa zachodnie oraz instytucje ponadnarodowe nie potępiły ataku Rosji twierdząc, iż jest to sprawa wewnętrzna Federacji⁵⁰. Wkrótce po wybuchu wojny pojawiło się wiele wątpliwości, co do prawdziwych sprawców zamachów. Niektórzy, w tym wcześniej wspomniana Anna Politowska, sugerowali, że odpowiedzialne były rosyjskie służby specjalne (FSB), chcące uzyskać casus belli. Najlepszym tego przykładem może być kontrowersyjna sytuacja z miasta Riazan, gdzie po odkryciu podejrzanego ładunku wybuchowego okazało się, że była to operacja ćwiczebna FSB⁵¹. Wielu dziennikarzy, niezależnych badaczy oraz byłych agentów rosyjskich służb specjalnych publicznie twierdziło, że ataki były zaaranżowane przez rozkaz Putina, lecz oficjalne śledztwa nigdy tego nie potwierdziły, a wiele osób publicznie krytykujących Putina zniknęło bez śladu⁵². Wojna w Czeczeni i związana z nią kampania antyterrorystyczna umocniła pozycję Putina na rosyjskiej scenie politycznej i arenie międzynarodowej, dodatkowo wzmacniając kontrolę państwa nad mediami⁵³. Analogiczne działania, już w latach 60 XX wieku, planowały podjąć amerykańskie służby, w ramach

⁴⁸ YouTube. Powojnie. Pierwsza wojna Putina. Rosja ponownie napada na Czeczenię. Taktyka totalnego zniszczenia i terroru: <https://www.youtube.com/watch?v=UvwpRvO0pN0> [dostęp: 29.07.2024]

⁴⁹ Ibidem

⁵⁰ YouTube. OSW – Ośrodek Studiów Wschodnich. Tak zaczynał Putin: II wojna w Czeczenii. Zbrodnie rosyjskie, zniszczone miasta, terror, Czeczenia – <https://www.youtube.com/watch?v=bRPiUxzpT3I> [dostęp: 29.07.2024].

⁵¹ YouTube. Ciekawehistorie. Putin cz 2/4 Politowska, Gruzja, Miedwiediew – <https://www.youtube.com/watch?v=F-HggOnfnho> [dostęp: 29.07.2024].

⁵² YouTube. Wojna Idei. Jak znikają Rosjanie krytykujący Putina? | Rosyjski syndrom nagłej śmierci – <https://youtu.be/qOQ-VgbJKUc?feature=shared> [dostęp: 29.07.2024]

⁵³ YouTube. OSW – Ośrodek Studiów Wschodnich. Tak zaczynał Putin: II wojna w Czeczenii. Zbrodnie rosyjskie, zniszczone miasta, terror, Czeczenia – <https://www.youtube.com/watch?v=bRPiUxzpT3I> [dostęp: 29.07.2024]

niezrealizowanej operacji Northwoods, gdzie o zamachy terrorystyczne, przeprowadzone na terenie USA, miał zostać oskarżony kubański reżim Fidela Castro⁵⁴. Jak widać, chociaż skala działań Kanclerza Palpatine'a prawdopodobnie zostałaby uznana za teorię spiskową, tak rządy niejednokrotnie gotowe były na podobnie zakłamanie działania oraz manipulowanie opinią publiczną, celem osiągnięcia korzyści.

5. Podsumowanie

[...] nie ma tak bezsensownego poglądu, którego by ludzie nie przyswoili sobie łatwo, skoro tylko uda się przekonać ich, że pogląd ten przyjęty powszechnie⁵⁵.

W prequelach Gwiezdných Wojen (1999-2005) przedstawiono powolną utratę i erozję wolności poprzez wzrost autorytaryzmu i manipulację polityczną. Przemiana Republiki Galaktycznej w totalitarny twór, jakim było Imperium Galaktyczne, jest ukazana jako efekt korupcji, biurokracji, oraz przede wszystkim wysoce rozplanowanych manipulacji przeprowadzonych przez Palpatine'a.

Na podstawie przyjętego zakresu filmów i serialu zauważyć można pewne schematy poczynań władzy i polityki. Kanclerz sprawnie wykorzystuje strach i pojawiające się kryzysy (które są sztucznie przez niego wywoływane), aby zdobyć władzę i poparcie Senatu oraz obywateli Republiki. Zauważyć tu można odzwierciedlenie realnych sytuacji, gdzie rządy wprowadzają dyktaturę lub działają w sposób coraz bardziej autorytarny (ograniczając w jakiś sposób swobody obywatelskie) w odpowiedzi na kryzysy, kierując obywatelami za pomocą wszechobecnej manipulacji i polaryzacji społecznej. Innym przykładem może być rola samych korporacji w konflikcie. Wielkie firmy, takie jak Federacja Handlowa, odgrywają kluczową rolę w politycznych manipulacjach, sterując nimi w celu uzyskania własnych korzyści. Coraz więcej nowych tytułów ostrzega ludzi przed konsekwencjami posiadania przez korporacje większej władzy⁵⁶ – najczęściej prowadzi to do konfliktu interesów, podczas którego największymi ofiarami są zwykli obywatele. Innym wartym wspomnienia przypadkiem z prequeli jest ukazanie Senatu, jako przykładu skorumpowanej i rozrośniętej maszyny biurokratycznej, ukazując jak tego typu instytucje mogą być łatwo manipulowane oraz wykorzystywane do własnych celów przez ambitnych polityków, jak i partykularne grupy interesów. Wszystkie

⁵⁴ YouTube. Johnny Harris. The Operation Northwoods Conspiracy, Explained – <https://youtu.be/8AHOGvsno5Q?feature=shared> [dostęp 29.07.2024]

⁵⁵ Schopenhauer A., *Erystyka, czyli sztuka prowadzenia sporów*, Wolne Lektury, <https://wolnelektury.pl/media/book/pdf/schopenhauer-sztuka-prowadzenia-sporow.pdf> [dostęp: 01.08.2024]

⁵⁶ Przykładami takich światów mogą być: Cyberpunk 2077; Ready Player One; Snowpiercer; Blade Runner 2049; The Circle.

opisane powyżej wydarzenia stanowią dla odbiorców proste przesłanie, które powinno zostać potraktowane jako ostrzeżenie, przed popełnieniem podobnych błędów, jakie uczynili bohaterowie filmów i serialu. W celu lepszego zrozumienia politycznego przesłania sagi, należałoby wykonać dodatkową analizę poszczególnych elementów świata Gwiezdnego Wojen, z wyszczególnieniem takich działań jak: ekonomia, wolności obywatelskie, historia, kultura, religia itp. Niniejszy artykuł, porusza wiele z wyżej wymienionych zagadnień, ale nie wyczerpując ich, stanowi dobry początek do szerszej dyskusji oraz dalszych badań. Dalsze badania mogłyby obejmować szczegółową analizę aspektów ekonomicznych, takich jak wpływ konfliktów na gospodarkę i nierówności społeczne; badanie wolności obywatelskich w kontekście prawa i porządku; zbadanie roli historii, kultury i religii w kształtowaniu tożsamości galaktycznej; a także przeanalizowanie wpływu polityki wewnętrznej i międzynarodowej na rozwój autorytaryzmu w fikcyjnym uniwersum Gwiezdnego Wojen.

LIBERTY DIES WITH THUNDEROUS APPLAUSE – STAR WARS AS A PARALLEL TO REALITY

Abstract: The article examines the gradual erosion of freedom and the real political processes that lead society to willingly submit to tyranny, using the Star Wars prequels and the animated series The Clone Wars as case studies. The chapters explore the political background of the prequels, the impact of the narrative on the transformation of selected characters in the context of freedom's decline, and the parallels between fictional events and real-world situations. The analysis focuses on the political manipulations of Chancellor Palpatine, who, by exploiting fear and crises, gains the support of citizens and consolidates power. The article also highlights the roles that corporations and bureaucracy play in the erosion of civil liberties, with clear parallels to real-world examples. The conclusions are intended as a warning against repeating the mistakes portrayed in the films and as an invitation to reflect on the threats to freedom posed by authoritarianism and corruption.

Keywords: freedom, Star Wars, totalitarianism, democracy, authoritarianism

Bibliografia:

1. Baader R., *Koniec pieniądza papierowego*, Warszawa 2022, s. 143, 199, 203.
2. Hayek F.A., *Konstytucja wolności*, Warszawa 2006, s. 25, 29.
3. Łętowska E., Woleński J., *Czy prawo zatruwa wolność?*, w: Przegląd filozoficzny – Nowa seria R. 22: 2013, Nr 3 (87), Komitet Nauk Filozoficznych PAN, Wydział Filozofii Uniwersytetu Warszawskiego, 2013, s. 13–14.
4. Machaj M., *Gwiezdne Wojny a filozofia polityki*, Wrocław 2019, s. 41, 45, 55.
5. Mises L., *Ludzkie działania. Traktat o ekonomii*, Warszawa 2011, s. 242.
6. Olszewski P., *Wykorzystanie prywatnych przedsiębiorstw militarnych w konfliktach zbrojnych*, w: Roczniki nauk Społecznych Tom 14(50), numer 4 – 2022, s. 82 (73–92).
7. Schmitt C., *The concept of the Political*, Chicago-London 2008, s. 46.
8. Tannehill L. i M., *Wolność i rynek*, Warszawa 1993, opis wydawcy.
9. Zagóra-Jonszta U., *Wolność w ujęciu Misesa, Hayeka i ordoliberalów*, w: Studia Ekonomiczne. Zeszyty naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach nr 349, Katowice 2018, s. 245.

Netografia:

1. Forsal.pl. *Prywatyzacja wojny. Outsourcing żołnierzy to przyszłość wojska?* – <https://forsal.pl/artykuly/1071328,prywatyzacja-wojny-outsourcing-zolnierzy-to-przyszlosc-wojska.html> autorstwa Adama Gwiazdy, [dostęp: 25.07.2024].
2. Gwiezdne Wojny Wiki. *Ashoka Tano* – https://starwars.fandom.com/pl/wiki/Ahsoka_Tano [dostęp: 28.07.2024].
3. Gwiezdne Wojny Wiki. *Barriss Offee* – https://starwars.fandom.com/wiki/Barriss_Offee [dostęp: 28.07.2024].
4. Gwiezdne Wojny Wiki. *Padmé Amidala* – https://starwars.fandom.com/pl/wiki/Padmé_Amidala#Młodość [dostęp: 26.07.2024].
5. Gwiezdne Wojny Wiki. *Żołnierze Klony* – <https://starwars.fandom.com/pl/wiki/Żołnierz-klon> [dostęp: 28.07.2024].
6. Polska Agencja Prasowa PAP. *Zamach i szturm na teatr na Dubrowce do dziś kryją tajemnice. Ekspert: już wtedy Putin pokazał, że nie liczy się z ludzkim życiem* –

- <https://www.pap.pl/aktualnosci/news%2C1462892%2Czamach-i-szturm-na-teatr-na-dubrowce-do-dzis-kryja-tajemnice-ekspert-juz> [dostęp: 26.07.2024].
7. Schopenhauer A., *Erystyka, czyli sztuka prowadzenia sporów*, Wolne Lektury, <https://wolnelektury.pl/media/book/pdf/schopenhauer-sztuka-prowadzenia-sporow.pdf> [dostęp: 01.08.2024].
 8. Słownik Języka Polskiego PWN. *Wolność* – <https://sjp.pwn.pl/slowniki/wolno%C5%9B%C4%87.html> [dostęp: 24.07.2024].
 9. TVN24 BiS. *Eksplozje, które dały Putinowi władzę. Kto wysadzał bloki w Rosji?* – <https://tvn24.pl/swiat/eksplozje-ktore-daly-putinowi-wladze-kto-wysadzal-bloki-w-rosji-ra470378-ls3412288> autorstwa Grzegorza Kuczyńskiego, [dostęp: 29.07.2024].
 10. Wikipedia. *Anna Politowska* – https://pl.wikipedia.org/wiki/Anna_Politkowska [dostęp: 26.07.2024].
 11. Wikipedia. *Atak terrorystyczny na szkołę w Biesłanie* – https://pl.wikipedia.org/wiki/Atak_terrorystyczny_na_szkołę_w_Biesłanie [dostęp: 26.07.2024].
 12. Wookiepedia. *Confederacy of Independent Systems* – https://starwars.fandom.com/wiki/Confederacy_of_Independent_Systems [dostęp: 29.07.2024].
 13. Wookiepedia. *Supreme Chancellor* – https://starwars.fandom.com/wiki/Supreme_Chancellor [dostęp: 29.07.2024].
 14. YouTube. Ciekawehistorie. *Putin cz 2/4 Politkowska, Gruzja, Miedwiediew* – <https://www.youtube.com/watch?v=F-HggOnfnho> [dostęp: 29.07.2024].
 15. YouTube. Ghosts of Vermont URBEX / Sky's the Limit Videos. *Star Wars III : Revenge of the Sith / Deleted Scenes* – https://youtu.be/_hcHIZup6gQ?feature=shared [dostęp: 26.07.2024].
 16. YouTube. Geetsly's. *Who was Objectively The Biggest War Criminal in the History of the Star Wars Universe?* – <https://youtu.be/yWWmefJJU-U?feature=shared> [dostęp: 26.07.2024].
 17. YouTube. Historia bez cenzury. *Putin = Hitler? Droga do wojny* – https://www.youtube.com/watch?v=T1_a5eDh5u4 [dostęp: 29.07.2024].
 18. YouTube. Historia bez cenzury. *Seksoholik, morderca, influencer - Benito Mussolini* – <https://youtu.be/YXYMz5zW5TM?feature=shared> [dostęp: 29.07.2024].
 19. YouTube. Historia bez cenzury. *Zbawca ZSRR – Gieorgij Żukow* – <https://youtu.be/PZO9uAzb6Q?feature=shared> [dostęp: 28.07.2024].
 20. YouTube. Johnny Harris. *The Operation Northwoods Conspiracy, Explained* – <https://youtu.be/8AHOGvsno5Q?feature=shared> [dostęp: 29.07.2024].
 21. YouTube. Opowiem Ci historię. *ANNA POLITKOWSKA - ŚMIERĆ ZA PISANIE PRAWDY* – <https://www.youtube.com/watch?v=9nJrxVOMLEg> [dostęp: 26.07.2024].
 22. YouTube. OSW – Ośrodek Studiów Wschodnich. *Tak zaczynał Putin: II wojna w Czeczenii. Zbrodnie rosyjskie, zniszczone miasta, terror, Czeczenia* – <https://www.youtube.com/watch?v=bRPiUxzpT3I> [dostęp: 29.07.2024].
 23. YouTube. Powojnie. *Pierwsza wojna Putina. Rosja ponownie napada na Czeczenię. Taktyka totalnego zniszczenia i terroru* – <https://www.youtube.com/watch?v=UvwpRvO0pN0> [dostęp: 29.07.2024].
 24. YouTube. Pudding Asgard. *George Lucas says Star Wars is for 12 years old. [Star Wars Celebration 2017]* – <https://youtu.be/THKzwzieF40?feature=shared> [dostęp: 24.07.2024].
 25. YouTube. Wojna Idei. *Jak znikają Rosjanie krytykujący Putina? | Rosyjski syndrom nagłej śmierci* – <https://youtu.be/qOO-VgbJKUc?feature=shared> [dostęp: 29.07.2024].

ARTYKUŁY ORYGINALNE
NAUKI SPOŁECZNE

Natalia Wilk-Sobczak
Uniwersytet Warszawski

Dialog w świetle pedagogii Fernanda Deligny'ego

Wpłynęło: 28.05.2024 r.; zrecenzowano: 12.06.2024 i 16.08.2024 r.; zatwierdzono do publikacji: 31.08.2024 r.

Streszczenie: Artykuł ma na celu zapoznanie czytelnika z podstawowymi koncepcjami pedagogii Fernanda Deligny'ego, francuskiego pedagoga, artysty, pisarza i etologa żyjącego w latach 1913-1996 i pracującego z niemymi dziećmi autystycznymi oraz młodzieżą nieprzystosowaną społecznie. Artykuł podejmuje problematykę języka i komunikacji konwencjonalnej i komunikacji pozajęzykowej, bazującej na wspólnocie doświadczeń, odczytywaniu gestów i mowy ciała wychowanków, mapowaniu ich ruchów i aktywności oraz obrazowaniu ich rytualności. Powołując się na twórczość Deligny'ego oraz teksty innych badaczy, autorka formuje wskazówki i rozwiązania dla współczesnej edukacji podporządkowanej prawom rynku, paradygmatom skuteczności, użyteczności, praktyczności i towarzyszącego determinantom tej ekonomiki pośpiechu i merkantylizmu. Stojąc w opozycji do tak konstruowanej rzeczywistości, Fernand Deligny pragnie zwrócić naszą uwagę na te podmioty i grupy, który nie wpisując się w dominujący paradygmat, skłaniają do namysłu nad "innym sposobem bycia" i zwrócenia się w stronę wartości, o które - według autorki - współcześnie mogą zawalczyć już tylko edukacja i sztuka.

Słowa kluczowe: Fernand Deligny, komunikacja pozajęzykowa, nieme dzieci autystyczne, inny sposób bycia, mapowanie, wspólnota doświadczeń, język, normatywność, tworzenie okoliczności, pajęcza sieć, eko-krytyka, inkluzywność, różnica

1. Wprowadzenie

Celem mojego artykułu jest ukazanie sposobu, w jaki można rozszerzyć rozumienie dialogu w edukacji w świetle pedagogii Fernanda Deligny'ego (1913-1996), francuskiego artysty i pisarza, etologa i pedagoga pracującego z niemymi dziećmi autystycznymi i nieprzystosowaną społecznie młodzieżą.

Termin „dialog” pochodzi z języka greckiego: *dialegomai* - rozmawiać, *dialogos* - rozmowa, dialog. Dokładna etymologia wskazuje na dwa greckie wyrazy: *logos* - słowo, mowa oraz *dia* - przyimek, który oznacza przejście przez coś lub także ruch z jednego punktu do drugiego¹.

Wg definicji Słownika języka polskiego PWN dialog oznacza:

1. «rozmowę dwóch osób, zwłaszcza bohaterów powieści, sztuki lub filmu»
2. «utwór literacki niesceniczny, napisany w formie rozmowy»

¹ J. M. Prelezzo, C. Nanni, G. Malizna (red.), *Dizionario di scienze dell'educazione*, Torino 1997; L.A. Gallo, *Dialogo*, s. 288—289.

3. «szereg rozmów, negocjacji i innych działań mających doprowadzić do porozumienia między stronami konfliktu»².

W każdej z tych definicji widzimy, iż warunkiem zaistnienia dialogu jest użycie mowy. Tymczasem dialog u Deligny'ego nie jest wcale tak oczywisty, bowiem wydarza się poza mową i poza językiem. Daniel Trohler z Uniwersytetu Wiedeńskiego w swojej książce „Languages of Education” („Języki Edukacji”) przytacza za szwajcarskim lingwistą Ferdinandem de Saussure definicję języka i mowy: „(...) lingwistyka (...) składa się z dwóch części: pierwszej, która dotyczy się tego, co nazywamy *langue*, systemem językowym, pasywnym zbiorem, i drugiej, którą jest *parole*, mowa, czynna siła i prawdziwy początek zjawiska, które można dopiero dostrzec w języku”³.

Dalej Trohler dodaje za de Saussure'm, iż *langue* jest ustanowiony społecznie i nie zależy od jednostki, chociaż oczywiście zawiera w sobie ten istotny, indywidualny wymiar, kiedy jednostki posługują się językiem, po wcześniejszym zinternalizowaniu go i ustanowieniu subiektywnym środkiem wyrażenia siebie. W swoim społecznym wymiarze *langue* jest intersubiektywny, a zatem poprzez system bardzo konkretnych nawyków językowych pozwala ludziom zrozumieć innych i samych siebie, co uważa się powszechnie, iż powinno być jednym z celów edukacji. Zarysowuje się tu zatem interes techniczny Habermasa, gdy mówimy o tak skonstruowanej edukacji, która dostarczałaby narzędzi do ustanowienia języka umożliwiającego rozumienie siebie i innych podmiotów. Socjologia owe „inne podmioty” nazywa aktorami życia społecznego, natomiast Deligny nie miał na myśli jedynie komunikacji z ludźmi, lecz różnymi bytami w ogóle. Stąd postulował uwolnienie się spod władzy nawyków językowych, czyli mówiąc najprościej całej tej struktury językowej, która zamieszkuje nasze myślenie, przekonania, nasz sposób działania, funkcjonowania, percypowania świata, na podstawie których dokonujemy takich, a nie innych sądów, podejmujemy takie, a nie inne decyzje zarówno na poziomie prywatnym, jak i publicznym (politycznym, społecznym, gospodarczym, itp), prowadzimy w taki, a nie inny sposób konkretne dyskursy, w których reprezentujemy inne podmioty bądź byty żyjące w świecie, który zamieszkujemy wspólnie. Stąd krótka już droga do wywarcia przemocy na podmiotach/bytach, które nie są zdolne posługiwać się językiem, w jakim ustrukturyzowani są ci ludzie, którym konwencjonalnie przypisuje się tzw. normalność.

² Słownik języka polskiego PWN.

³ D. Trohler, *Languages of Education* Routledge 2006, s. 196.

Jak już wspomniałam wcześniej, de Saussure pisał także o *parole*, która (tak jak *langue*) zawiera w sobie społeczny i jednostkowy wymiar. Z jednej strony *parole* wyraża indywidualne, jednostkowe urzeczywistnienie języka w konkretnym akcie mowy, a z drugiej, w swoim społecznym wymiarze jest przestrzenią, w której odbywa się dialog międzyludzki, który generuje nowe znaczenia lingwistyczne zmieniające język. Przy okazji widzimy, jak *langue* i *parole* są ze sobą w skomplikowanej relacji, będąc od siebie zależne⁴.

2. Dialog z niemymi dziećmi autystycznymi w świetle pracy pedagogicznej Fernanda Deligny’ego

Jaki jest związek powyższego z kwestią dialogu w świetle praktyki Fernanda Deligny’ego i jakie znaczenie niesie ten związek dla edukacji? Żeby uchwycić ową zależność, należy odrzucić normatywne rozumienie języka i mowy, jako systemu znaków, więc paradoksalnie w jakimś stopniu należałoby odrzucić Saussure’owską definicję języka i mowy. Ale to nie do końca jest paradoksem. Ponieważ to, co jest szczególnie interesujące w jego definicji w kontekście pracy Deligny’ego z niemymi dziećmi autystycznymi to dwa konkretne momenty. Pierwszy, gdy, jak już wyżej wspomniałam, język opisany jako intersubiektywny umożliwia zrozumienie innych i siebie samych. Deligny pisał, że „jedynym obiektem transformacji jesteśmy my sami”⁵, w domyśle - *powinniśmy być my sami*. My, czyli dorośli, nauczyciele, wychowawcy, terapeuci, rodzice, itd. Praca z niemymi dziećmi autystycznymi i starania o to, by tworzyć (być może ciągle na nowo) alternatywne sposoby nawiązywania dialogu i relacji z nimi zmieniają wychowawcę, jego dotychczasowy sposób myślenia i działania, jego nawyki. W swojej praktyce pedagogicznej Deligny nie zamierzał poddawać wychowanka jakiejś konkretnej zmianie czy terapii; nie pragnął go normalizować, edukować, czy - za Florianem Znanieckim - urabiać do społeczeństwa, ale poprzez pracę z nim - którą rozumiał jako współgzystowanie w środowisku pozainstytucjonalnym i bliskim kontakcie z przyrodą - zmiana winna zachodzić w wychowawcy, w jego sposobie myślenia, działania, nawykowego funkcjonowania. Warunkiem podstawowym pracy wychowawców [*presence proches*], których Deligny zatrudniał do współbycia z wychowankami było przyznanie dziecku jego prawa do bycia sobą, do bycia w pełni akceptowanym.

⁴ D. Tröhler, *Languages of Education Protestant Legacies, National Identities, and Global Aspirations*, Routledge 2013, s. 4.

⁵ F. Deligny, *The Arachnean and other texts*, Univocal Publishing 2015.

Ta pożądana przez Deligny'ego transformacja w wychowawcy poniekąd odnajduje swój wyraz w tym, gdy rodzic dziecka autystycznego wypowiada w rozmowie ważne zdanie w rodzaju: „To ja uczę się od mojego dziecka, uczę się go takim, jakim jest.”

We fragmencie dotyczącym Kanta, Gadamer pisze: „Właściwy bowiem moralności charakter nakazu z gruntu wyklucza refleksję porównawczą.(...) Jest (...) moralnie nakazane, by abstrahować od subiektywnych, osobistych uwarunkowań własnego sądu i przyjąć punkt widzenia innego”⁶.

Jaki jest punkt widzenia innego, który nie posługuje się żadnym znanym nam językiem, a jedynie takim sposobem komunikowania siebie, który musimy dopiero odkryć, nauczyć się go, a i tak nie będzie ten sposób ustanowiony raz na zawsze? Na odkrycie punktu widzenia innego musimy sobie zapracować, odrzucając nasze własne przedsady, przekonania, nawyki językowe, itd., porzucając żądzę narzucenia naszego punktu widzenia innemu.

W artykule „Sounds of Silence: narrative research with inarticulate voices” Tim Booth i Wendy Booth zwracają uwagę na zagrożenia, jakie płyną z tempa przeprowadzanych badań („fast research”) nastawionych na szybkie rezultaty. Postulują powrót do antropologicznej tradycji, która zakładała, że uczenie się komunikacji z badanymi podmiotami zajmuje po prostu dużo czasu⁷. Deligny uczył się tego przez niemalże 50 lat swojej praktyki. Co dziś o szaleńczym tempie prowadzonych badań powiedzieliby państwo Booth?

Belgijska filozof Isabel Stengers postuluje wprowadzenie figury idioty (nawiązanie do „Idioty” Dostojewskiego), jako kogoś, kto nas spowalnia, wyprowadza z pewności własnych sądów i obranej drogi⁸. Taka figura mogłaby sprowokować nas do obrania innego sposobu słuchania, rozumienia, wyrażania siebie. Przecież w jakimś głęboko humanistycznym i wcale nie pejoratywnym sensie wychowankowie Deligny'ego - nieme dzieci autystyczne i nieprzystosowana społecznie młodzież - pełnią funkcję figury retorycznej, oznaczającej każdego, kto wytrąca nas z ciepłego i ciasnego kąta własnych przekonań i konwencjonalnych, schematycznych działań.

Drugim momentem, który zainteresował mnie w Saussure'owskiej koncepcji lingwistyki jest to, gdy *parole* w społecznym wymiarze rozumiana jest jako przestrzeń tworzenia nowych znaczeń, które zmieniają język. W przypadku niemych dzieci autystycznych

⁶ H-G. Gadamer, *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, przeł. Bogdan Baran, Kraków 1993.

⁷ T. Booth, W. Booth, *Sounds of Silence*, 1996, s. 67.

⁸ I. Stengers, *The cosmopolitical proposal*, in Bruno Latour & Peter Weibel (eds.), *Making Things Public*. MIT Press. pp. 994--1003 (2005),

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4108142/mod_resource/content/1/2%20-%20the%20cosmopolitical%20proposal%20Stengers.pdf

naturalnie nie mamy do czynienia z mową *per se*, ale z rodzajem komunikacji niewerbalnej, zachowaniami i przestrzeniami działania, które dopiero stają się miejscem generowania nowych znaczeń, alternatywnego dialogu, bez zapośredniczenia słowem i pismem.

Deligny odkrywał i tworzył alternatywne sposoby nawiązania dialogu z niemymi wychowankami z autyzmem, którzy pozostawali pod opieką jego i innych wychowawców w górach Cevennes we Francji. Nazywał siebie „twórcą okoliczności”. Jego praktyka i metodologia obejmowały kreatywne tworzenie okoliczności i środowiska (*milieu*) funkcjonowania dzieci autystycznych w taki sposób, by mogły angażować się w czy wykorzystywać swoje własne formy komunikacji i interakcji. Bez wątplenia ten rodzaj praktyki odzwierciedla szerokie, inkluzywne pojęcie dialogu nie ograniczanego standardowymi normami społecznymi, odwołaniem się do tradycji czy słownikowymi definicjami⁹. Oryginalny sposób rejestrowania funkcjonowania i interakcji dzieci autystycznych przez rysowanie rozlicznych map, z zaznaczeniem ich kierunków poruszania się i działania świadczy o unikalnym rozumieniu społecznych interakcji bardziej w kategoriach przestrzennych i behawioralnych wzorców niż czysto werbalnych transakcji. A zatem to nie mowa, a wspólna aktywność i wspólne doświadczenia, i współlistnienie we wspólnej przestrzeni, mogą być rozumiane jako dialog będący źródłem głębokich więzi.

Drugim - po *tworzeniu milieu* - rodzajem metodologii Deligny’ego było stworzenie koncepcji „pajęcznej sieci” („Arachnean network”) ¹⁰, która podkreśla sposób bycia polegający na włączaniu wszystkich w siatkę relacji, nadając - ponownie - zdecydowanie większe znaczenie czynnościom i doświadczeniom, niż językowi mówionemu. Obrazuje to jego alternatywną wizję życia społecznego, życia wspólnotowego (*communal living*) czy tego rodzaju społeczeństwa, które Deligny nazywał „primordial communism”, gdzie centralną osią są wspólna przestrzeń i wspólne doświadczenia, a jednostki żyją ze sobą w sposób, który zachęca do rozumienia się i troszczenia o siebie nawzajem¹¹.

3. Podsumowanie i wnioski

Widzimy zatem, jak powyżej zarysowane innowacyjne w swojej istocie podejście tego oryginalnego francuskiego myśliciela dostarcza nam głębokiego wglądu w potencjał alternatywnych form dialogu oraz społecznego zaangażowania, szczególnie w kontekście włączania takich podmiotów, jak nieme dzieci z autyzmem, czy w ogóle osób

⁹ F. Deligny, *The Arachnean and other texts*, Routledge 2015, s. 160.

¹⁰ Ibidem, s. 12.

¹¹ Ibidem, s. 88.

neuroróżnorodnych; a może jeszcze inaczej - wszelkich otaczających nas bytów. Pobrzmiewa tu dobrze słyszalna nuta ekokrytyki - kierunku, który traktuje o holistycznym rozumieniu naszych relacji z przyrodą i ze światem w ogóle. Wydaje mi się, że Deligny zgodziłby się z ekokrytykami, którzy podkreślają wartość i odpowiedzialność wynikającą ze wzajemnych powiązań w świecie, kładąc akcent na inkluzywność, różnorodność i rozumiejące relacje w szerszym, bardziej holistycznym kontekście. Obie strony są zwolennikami wspólnot wspierających i promujących te wartości - wspólnot, które zauważają i doceniają różnorodność istot i sposobów bycia oraz wzajemne połączenie we wszelkich formach życia.

Dzięki mapowaniu przez *presences proches*¹² wędrownych ścieżek i gestów podopiecznych, mamy nową możliwość, aby rozciągnąć granice naszego rozumienia i lepiej poznać ich sposoby funkcjonowania, co ilustrują liczne rysunki, które zasługują na miano sztuki prowokującej do myślenia na temat człowieka i każdej istoty żyjącej w kategoriach przestrzeni i aktywności oraz zrozumienia innego wymiaru ludzkiej i nie-ludzkiej egzystencji. Praktyka mapowania Deligny'ego, czyli śledzenia (*tracing*) ruchów dzieci autystycznych, pozwoliła na uchwycenie ich naturalnych linii wędrownych, które obrazują sposób, w jaki nawiązywana jest przez nich komunikacja, czy to z drugim człowiekiem, czy innym elementem świata ożywionego bądź nieożywionego.¹³ *Mapping* umożliwia znalezienie pewnych wzorców ukazujących, jak jednostki nawigują po relacjach z innymi i po otoczeniu. Ta metoda rezonuje z siecią pajęczą - arachnejską siatką informującą o układzie połączonych ze sobą i jednocześnie różniących się od siebie podmiotów.

Deligny pragnął stworzyć i de facto stworzył takie *milieu* które pozwoliło na uszanowanie i docenienie innego, unikalnego sposobu życia i komunikowania się niemych dzieci z autyzmem. Sprzyjające temu miały być środowisko wiejskie, bliski kontakt ze zwierzętami i naturą oraz proste, codzienne zajęcia, w które mogą włączyć się podopieczni. Film Deligny'ego i Renauda Victora „Ce gmain, la” (1976) ukazuje, jak wychowawcy i wychowankowie wspólnie wyprowadzają owce na pastwisko, karmią kury, szyją ubrania, przygotowują posiłki, kroją warzywa, wrzucają składniki do gotującej się wody w garnku, itp. Wszystko to odbywa się na świeżym powietrzu, przy akompaniamencie spokojnych, naturalnych dźwięków otoczenia, w towarzystwie ptaków, gór, rzeki, potoku, drzew, skał - elementów przyrody, które zajmowały uwagę niemych dzieci autystycznych.

¹² Ibidem, s. 109.

¹³ Ibidem, s. 54.

Tomasz Szkudlarek w swojej książce *On the Politics of Educational Theory* w sposób inspirujący prześwieśla metafory w dziełach Herbarta i Rousseau.¹⁴ Pisma Deligny'ego są utkane z metafor, które nie pełnią li tylko funkcji figur retorycznych, lecz są niejako dobrze spreparowaną bazą, fundamentem, który trzyma styl i przemyślenia Deligny'ego w ścisłą całość. Jako miłośniczka tkanin artystycznych, posłużę się terminologią krawiecką, a konkretnie pojęciem dekatyzacji, który w kontekście podjętych przeze mnie rozważań mógłby oznaczać, iż nawet po wykrojeniu czy wydobyciu prostych, wygodnych i jednoznacznych sformułowań, fundamentalne sensy tekst niesie w metaforach i tym, co między słowami, gdyż nimi właśnie i tą z pozoru niewidoczną treścią został przed „przemysłową obróbką” nasycony. Warto podkreślić, iż samo ćwiczenie odczytywania pism Deligny'ego jest praktyką pedagogiczną, a ściślej auto-pedagogiczną, czyli auto-transformującą, a owo ćwiczenie przekłada się w sposób naturalny na naszą lepszą zdolność odczytywania gestów, zachowań, mimiki, dźwięków Innego, innego ode mnie, innymi słowy na wszelkie relacje z podmiotami/bytami komunikującymi się w niekonwencjonalny sposób.

Nierzadko zdarza się, że w konwencjonalnej komunikacji ludzie dopuszczają się - czasem nieświadomie, a czasem z absolutną premedytacją - przeinaczeń, które prowadzą do nieporozumień, zakłamań, a nawet przemocy; do poczucia supremacji nad tymi, którzy są „inni”, etc. Widzimy zatem, jak przy okazji wyłania się tu interes emancypacyjny Habermasa. Deligny przez całą swoją karierę nauczyciela i wychowawcy dopatruje się (w pierwszej połowie XX w.) mechanizmów zniewalających i konformizujących społeczeństwo, i w tym duchu - krytyki kapitalizmu oraz zinstytucjonalizowanych form edukacji, wychowania i leczenia nastawionych na „wyprodukowanie” mas użytecznych, pragmatycznych, skutecznych, nastawionych na zysk - prowadzi swoją praktykę pedagogiczną do końca swoich dni.

Słowem zakończenia, to, co możemy współcześnie „wziąć” z pedagogii Deligny'ego jest nasze refleksyjne staranie o to, by:

1. poprzez praktykę pedagogiczną i relację z innymi, przeobrazić siebie samych i wyzwolić ze struktur, które narzucają nam sposób myślenia i działania w obszarze edukacji;
2. odkrywać nowe języki i inne sposoby komunikacji¹⁵ z podmiotami innymi od nas;

¹⁴ T. Szkudlarek, *On the Politics of Educational Theory. Rhetoric, theoretical ambiguity, and the construction of society*, Routledge 2016.

¹⁵ E. Meijer, *Języki zwierząt*, Marginesy 2016.

3. tworzyć nową teorię pedagogiczną mającą potencjał wpływać na działania edukacyjne i politykę edukacji¹⁶ a co za tym idzie, kształtować dyskursy i relacje społeczne.

Stworzyć nową teorię pedagogiczną oznacza w świetle pedagogii Deligny'ego zrekonfigurowanie pojęcia dialogu i relacji, do czego ten francuski myśliciel, zdaje się, zachęca nas dzisiaj całym swoim pedagogiczno-artystycznym dorobkiem.

¹⁶ T. Szkudlarek, *On the Politics of Educational Theory*. w rozdz. I ,Theory, (in)visibility, ad totality

THE DIALOGUE ACCORDING TO FERNAND DELIGNY'S PEDAGOGY

Abstract: The aim of the article is to make a reader familiar with basic concepts of Fernand Deligny' pedagogy. Deligny (1913-1996) was a pedagogue, an artist, a writer and an ethnologist. He worked with mute autistic children and socially dysfunctional youth. The article covers the problems of the language (as a structure determining our ways of thinking), conventional communication and non-verbal communication consisting of the community of experiences, reading mute children's gestures and body language, mapping their movements and activities, depicting their rituality. Referring to Deligny's works and other research, the author formulates possible guidelines and solutions for contemporary education determined by the paradigms of economy such as: efficiency, utility, practicality, but also rush and profitability. Contrary to such paradigms, Deligny draws our attention to these subjects, and groups which do not represent the requirements of modern economy. He wants us to reflect on "another way of being" and take care of the values, which currently only education and art can take care of.

Keywords: Fernand Deligny, non-verbal communication, mute autistic children, another way of being, mapping, tracing, community of experiences, language, normativity, circumstances, milieu, network, eco-criticism, inclusiveness, difference.

Bibliografia:

1. Booth T. Booth W., *Sounds of Silence*, 1996.
2. Deligny F., *The Arachnean and other texts*, , Routledge 2015.
3. Gadamer H-G., *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, przeł. Bogdan Baran, Kraków 1993.
4. Meijer E. *Języki zwierząt*, Marginesy 2016.
5. Prelezio M., Nanni C., Malizna G. (red.), *Dizionario di scienze dell'educazione*, Torino 1997; L.A. Gallo, Dialogo
6. Słownik języka polskiego PWN
7. Stengers I., *The cosmopolitical proposal*, in Bruno Latour & Peter Weibel (eds.), *Making Things Public*. MIT Press. pp. 994--1003 (2005),
[/https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4108142/mod_resource/content/1/2%20-%20the%20cosmopolitical%20proposal%20Stengers.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4108142/mod_resource/content/1/2%20-%20the%20cosmopolitical%20proposal%20Stengers.pdf)
8. Szkudlarek T., *On the Politics of Educational Theory. Rhetoric, theoretical ambiguity, and the construction of society*, Routledge 2016.
9. Tröhler D., *Languages of Education. Protestant Legacies, National Identities, and Global Aspirations*, Routledge 2013.

ARTYKUŁY ORYGINALNE
NAUKI SPOŁECZNE

Maciej Urbańczyk
Politechnika Bydgoska im. Jana i Jędrzeja Śniadeckich

Mem jako obraz społeczeństwa – nastawienie Polaków do migrantów

Wpłynęło: 17.07.2024 rok; zrecenzowano: 22.07.2024 i 29.08.2024; zatwierdzono do publikacji: 31.08.2024 rok

Streszczenie: Artykuł analizuje sytuację w Europie XXI wieku, koncentrując się na kryzysie migracyjnym oraz nastawieniu Polaków do poszczególnych grup migrantów. Punktem wyjścia rozważań jest mem, jako odzwierciedlenie społeczeństwa. Badanie, przeprowadzone za pomocą ankiety, pokazuje, że obawy Polaków wobec migrantów wynikają w większości z troski o bezpieczeństwo, a nie z rasizmu. Polacy wykazują wysoką tolerancję wobec pracujących migrantów odmiennych ras i religii. Podkreślona jest rola memów jako narzędzia do wyrażania nastrojów społecznych oraz ich odzwierciedlenia rzeczywistych opinii publicznych, zwłaszcza wśród młodego pokolenia. Jednakże ważne jest uwzględnienie kontekstu i prześmiewczego charakteru memów, by właściwie interpretować ich znaczenie.

Słowa kluczowe: mem, migranci, uchodźcy, imigranci, Europa, kebab

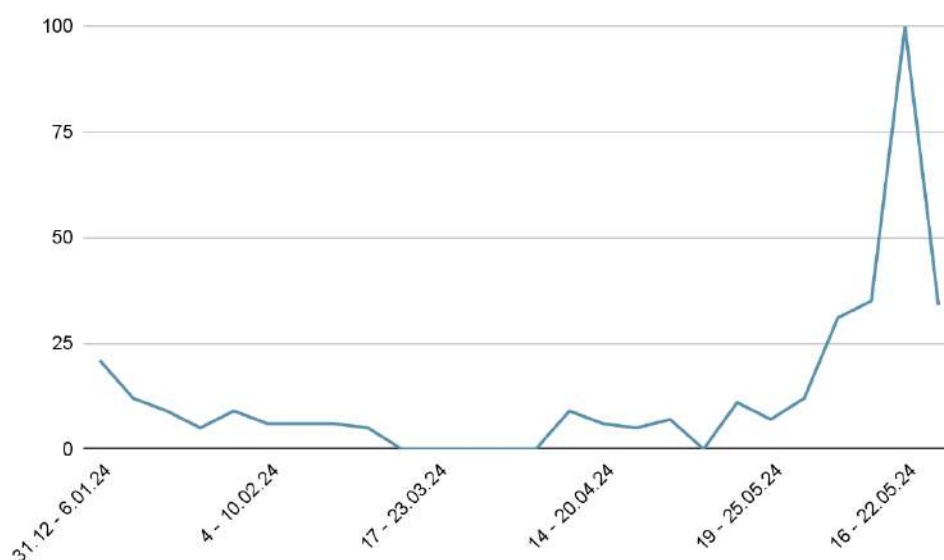
1. Wstęp

Europa XXI wieku targana jest nieprzerwanie wieloma problemami: od kryzysu spowodowanego załamaniem się amerykańskiego rynku nieruchomości w 2008 roku, przez reakcje rządów na pandemię COVID-19, aż po szalejącą na wschodzie wojnę na Ukrainie, z widmem rozszerzenia konfliktu na resztę państw europejskich. Prócz tego od około 10 lat¹, głównie w krajach zachodnich, panuje kryzys migracyjny; w latach 2015 – 2023 zarejestrowano łącznie ponad 7,8 miliona wniosków o azyl². Temat ten stał się w Polsce niezwykle głośny w 2024 roku, za sprawą wyborów do parlamentu europejskiego oraz kontrowersji wokół paktu migracyjnego, który to ma zmuszać państwa członkowskie do przyjmowania migrantów z krajów posiadających ich znaczną ilość (np. Niemcy, Francja, Włochy), pod groźbą kar finansowych. Osobną kwestią stała się wojna hybrydowa, mająca miejsce na granicy Polski z Białorusią, podczas której setki osób próbują dostać się na teren III Rzeczypospolitej. Sytuacja ta ze względu na swój z natury nielegalny precedens, nie będzie szczegółowo omawiana

¹ Warto zaznaczyć, że początków kryzysu migracyjnego w Europie można dopatrywać się już wcześniej, jednak powszechnie uznaje się rok 2015 jako jego symboliczny początek. Więcej na ten temat w części “Geneza kryzysu migracyjnego”.

² Liczba ta nie obejmuje 4,4 miliona osób uciekających przed wojną na Ukrainie, które nie musiały składać wniosków azylowych. Źródła: Europa.eu, *Wnioski o azyl w UE* – <https://www.consilium.europa.eu/pl/infographics/asylum-applications-eu/#0> [dostęp: 16.07.2024 r.] oraz M. Magraf, *Wzrasta liczba wniosków o azyl w EU. Nowe dane* – <https://www.dw.com/pl/wzrasta-liczba-wniosk%C3%B3w-o-azyl-w-ue-nowe-dane/a-68396814> [dostęp: 16.07.2024 r.].

w niniejszym artykule, jednak należy o niej pamiętać w kontekście nastrojów społecznych, panujących w kraju. Największe zainteresowanie tematem miało miejsce w czerwcu tego roku, co obrazuje wykres 1. W związku z dużym zainteresowaniem opinii publicznej, potencjalnego wpływu migracji na sytuację wewnętrzną Polski oraz licznych kontrowersji, jak i stereotypów narastających wokół tematu, należy przyjrzeć się mu w sposób możliwie najlepiej obrazujący nastroje społeczeństwa. Jak z kolei wiadomo, od wielu lat następuje powolne przenoszenie dyskusji publicznej, dialogu oraz pracy z świata realnego, do Internetu, co tworzy nowe formy ekspresji oraz wyrazu, jak chociażby memy. Punktem startowym niniejszego artykułu będzie mem, jako wyraz internetowego buntu oraz głosu sprzeciwu, wobec zastanej rzeczywistości.



Wykres 1. Wyszukiwanie frazy "migranci" w wyszukiwarce Google.
Opracowanie własne, na podstawie Google Trends.

2. Uchodźca, imigrant i migrant

Na samym początku trzeba jednak nakreślić różnice pojęciowe, niezbędne do dalszej oceny wyników badania. Chociaż określenia "uchodźca", "migrant" oraz "imigrant" w mowie potocznej mogą być używane zamiennie, każde z nich posiada konkretne znaczenie. Tym sposobem uchodźcy stanowią grupę osób zmuszonych do opuszczenia swojego kraju przez czynniki zewnętrzne, stanowiące dla nich bezpośrednie zagrożenie życia, zdrowia, bądź wolności. Uchodźcy opuszczają swoje ojczyzny z powodu prześladowań, konfliktów zbrojnych, przemoc polityczną lub naruszenia praw człowieka. Według Konwencji Genewskiej z 1951 roku dotyczącej statusu uchodźców, uchodźca to osoba, która "na skutek uzasadnionej obawy przed prześladowaniem z powodu swojej rasy, religii, narodowości, przynależności do określonej grupy społecznej lub z powodu przekonań politycznych przebywa poza granicami

państwa, którego jest obywatelem, i nie może lub nie chce z powodu tych obaw korzystać z ochrony tego państwa, albo która nie ma żadnego obywatelstwa i znajdując się na skutek podobnych zdarzeń, poza państwem swojego dawnego stałego zamieszkania nie może lub nie chce z powodu tych obaw powrócić do tego państwa"³. Uchodźcy są chronieni przez prawo międzynarodowe, które zapewnia im m.in. prawo do ubiegania się o azyl, ochronę przed wydaleniem do kraju, gdzie ich życie lub wolność byłyby zagrożone oraz możliwość korzystania z praw człowieka w kraju przyjmującym⁴. Tymczasem imigrantami nazywać należy ludzi przemieszczających się dobrowolnie, często w celu poprawy jakości życia. Imigranci decydują się na opuszczenie swojego kraju z własnej woli, kierowani różnymi motywacjami, takimi jak lepsze perspektywy zatrudnienia, czy edukacji. Nie są objęci szczególną ochroną prawną w kontekście międzynarodowym, jak uchodźcy. Muszą przez to ubiegać się o pozwolenie na legalny pobyt w kraju docelowym i spełniać wymogi migracyjne. Ich status i prawa są regulowane przez prawo kraju przyjmującego, a nie przez międzynarodowe instrumenty ochrony⁵. Natomiast określenie "migrant" stanowi ogólny termin ludzi przenoszących się z jednego miejsca w drugie, niezależnie od przyczyny; tym sposobem zarówno imigrant, jak i uchodźca są migrantami. Migracja jest procesem społecznym, który obejmuje zarówno przemieszczanie się wewnątrz kraju, jak i przekraczanie granic państwowych. Migranci mogą migrować z wielu powodów, w tym ekonomicznych, społecznych, politycznych lub środowiskowych. "Współczesne migracje określa się mianem globalnych. [...] Procesy migracyjne określa się obecnie także jako wielokierunkowe, masowe i zmienne. Migrant nie opuszcza swego kraju na całe życie, coraz częściej mamy do czynienia z migracjami czasowymi, krótkookresowymi, co więcej w swojej wędrówce zmienia on kraje zamieszkania. Trudno jest też przewidzieć, jak będą kształtować się międzynarodowe przepływy ludności w perspektywie długookresowej, gdyż wiele różnych czynników ma na nie wpływ."⁶ Pojęcie to nie niesie ze sobą żadnych szczególnych implikacji prawnych i może odnosić się zarówno do osób migrujących dobrowolnie, jak i tych zmuszonych do opuszczenia swojego miejsca zamieszkania. Trzeba przy tym pamiętać, że "jednym z głównych zagrożeń

³ *Konwencja dotycząca statusu uchodźców* sporządzona w Genewie dnia 28 lipca 1951 r. (t.j. Dz. U. z 1991 r. Nr 119, poz. 515, art. 1A pkt 2).

⁴ Więcej na ten temat w D. Chaba, *Status uchodźcy jako prawna forma ochrony międzynarodowej cudzoziemców*, [w:] M. Butrymowicz, P. Kroczyk, *Dochody imigrantów i ich transfery zagraniczne*, Kraków 2019, s. 57 – 75.

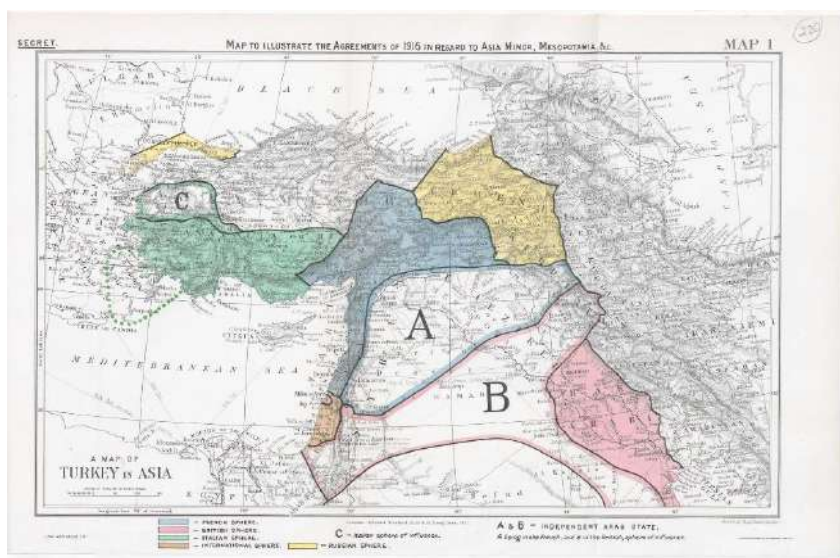
⁵ W Polsce zasady wjazdu cudzoziemców do kraju, ich pobytu itp. reguluje *Ustawa z dnia 12 grudnia 2013 r. o cudzoziemcach*, t.j. Dz. U. z 2024 r., poz. 769. Ustawa ta nie operuje terminem "imigrant", a "cudzoziemiec" oznaczającego "każdego, kto nie posiada obywatelstwa polskiego" – *Ustawa z dnia 12 grudnia 2013 r. O cudzoziemcach*, t.j. Dz. U. z 2024 r., poz. 769, art. 3 pkt. 2.

⁶ M. Lesińska, *Migracje*, [w:] A. Florczak, A. Lisowska, *Organizacje międzynarodowe w działaniu*, Wrocław 2014, s. 360

związanych z przemieszczaniem się ludności jest zjawisko nieuregulowanej (nielegalnej) migracji. [...] Współcześnie skala nieuregulowanych migracji jest większa niż kiedykolwiek wcześniej [...]”⁷, z roku na rok przysparzając państwom Europy coraz więcej problemów.

3. Geneza kryzysu migracyjnego

Oficjalny początek europejskiego kryzysu migracyjnego datowany jest na rok 2015 i decyzję Angeli Merkel o otwarciu granic dla migrantów z Bliskiego Wschodu⁸. Zauważyć jednak należy, że była to tak naprawdę reakcja na zaistniałą sytuację, pociągająca za sobą dalsze konsekwencje, jednak nie stanowiąca pierwotnej przyczyny kryzysu. Jej należy doszukiwać się już w roku 1916, w postanowieniach Umowy Azji Mniejszej⁹, kiedy to Wielka Brytania oraz Francja, za zgodą Rosji, podzieliły arbitralnie terytorium Bliskiego Wschodu, dokonując de facto rozbioru Imperium Osmańskiego¹⁰.



Zdjęcie 1. Strefy wpływu państw ententy, mapa towarzysząca umowie Sykes–Picot. Wikipedia Wolna Encyklopedia – <https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/b/b7/Peace-conference-memoranda-respecting-syria-arabia-palestine5.jpg> [dostęp 16.07.2024 r.].

Podział ten, ignorując całkowicie konteksty historyczne regionu i miesząc ze sobą często skłócone grupy etniczne, zakładał szybkie zwycięstwo państw ententy w Wielkiej Wojnie. Już wówczas rodziło to liczne problemy, gdyż “co do zasady sytuacja była prosta: Francja dostała

⁷ Ibidem, s. 360 – 361.

⁸ M. Broniatowski, *Pięć lat po słynnym "Damy radę!" Angeli Merkel, które otworzyło granice Niemiec dla uchodźców* – https://wiadomosci.onet.pl/politico/kryzys-migracyjny-5-lat-po-decyzji-angeli-merkel-by-otworzyc-granice-niemiec-dla/7ky410t?srcc=undefined&utm_v=2 z dnia 31.08.2020 [dostęp 16.07.2024 r.].

⁹ Pakt Sykes–Picot, nazwa pochodzi od nazwisk negocjatorów: Marka Sykesa (Wielka Brytania) oraz François Georges-Picota (Francja).

¹⁰ D. Pipes, *Szokujący dokument, który ukształtował Bliski Wschód ma 100 lat*, <https://pl.danielpipes.org/16686/umowa-sykesa-picota>, z dnia 9.05.2016 r. [dostęp: 16.07.2024 r.].

Syrię i Liban, Wielka Brytania Palestynę i Irak. Jednak w praktyce było to bardziej skomplikowane. Trzeba było poradzić sobie z granicami, różnymi administracjami i spornymi żądaniami.”¹¹. Po ponad 100 latach konflikty nie tylko nie ustały, ale wręcz nabrały na intensywności, czego konsekwencje zaczęła odczuwać Europa. “Z punktu widzenia dnia dzisiejszego traktat miał wyłącznie fatalne skutki. Położył fundamenty pod powstanie państw takich jak Syria i Irak, libańską wojnę domową a także przyczynił się do zaognienia konfliktu arabsko-izraelskiego. W sto lat później widać, że główne osiągnięcie traktatu, powstanie Syrii i Iraku, zdaje się być w ruinie.”¹². Pokłosiem ruiny tychże państw (m.in. za sprawą wojny domowej w Syrii) była decyzja kanclerz Niemiec o otwarciu granic. To właśnie Niemcy stały się głównym celem dla migrantów, z udziałem około 40% wszystkich wniosków o azyl w 2015 roku¹³. Już wtedy większość, bo 58% wszystkich przybyszów, stanowili mężczyźni, co stanie się niezwykle istotne w późniejszych latach. Plan państw Europy zachodniej, abstrahując od wątpliwych w świecie wielkiej polityki aspektów moralnych, był prosty: zapewnić sobie tanią siłę roboczą, która zapełni lukę na rynku pracy i będzie pracowała na emerytury starzejącego się europejskiego społeczeństwa¹⁴. Ryzykowne posunięcie, z którego zyski pozostałyby w krajach sprzyjających migracji, ale których negatywne konsekwencje (straty) prawdopodobnie zostaną przerzucone na wspólnotę europejską

4. Konsekwencje migracji

“Pozwól, że oprowadzę was przez ostatnie 7 dni w Europie. W tym tygodniu, w Sztokholmie, 3 starsze kobiety po siedemdziesiątce zostały dźgnięte nożem w biały dzień na ulicach. W Londynie 4 osoby zostały dźgnięte nożem, w ciągu zaledwie 42 godzin. W Paryżu setki afrykańskich migrantów wyszło na ulice, aby wywołać zamieszki, a w Brigolot, także we Francji, kolejny kościół został doszczętnie spalony. Jest to, Panie i Panowie, jedynie kilka przykładów incydentów z ostatnich kilku dni na naszym pięknym kontynencie. Jednak wszyscy wiemy, że te “incydenty” nie są już dłużej incydentami. Jeśli jest jedna rzecz, której możemy być pewni i którą wiedzą również nasze rządy, to że jest połączenie pomiędzy masową migracją, a przestępczością [...]”¹⁵. Autorką tych słów jest holenderska polityk Eva

¹¹ Ibidem.

¹² Ibidem.

¹³ 476 tysięcy z 1,2 miliona wniosków.

¹⁴ Od dłuższego czasu Europa posiada ujemny współczynnik urodzeń, powoli wymierając. Rozkład z roku 2022 jako przykład (w celu wystąpienia zastępowalności pokoleniowej współczynnik powinien być przynajmniej na poziomie 2,1). Europa.eu, *Fertility statistics* – https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Fertility_statistics z lutego 2024 r. [dostęp: 16.07.2024 r.].

¹⁵ Tłumaczenie własne. Oryginał: “Let me walk you through the past seven days in Europe. This week in Stockholm, three elderly women in their 70s were stabbed in broad daylight on the streets. In London, four

Vlaardingerbroek i chociaż odnoszą się jedynie do pojedynczych przypadków przestępstw, przedstawiają bardzo wyrazisty obraz sytuacji na zachodzie Europy. Dla przykładu w samym tylko Berlinie w 2023 r. doszło do 3 842 ataków nożem, z czego w 53% przypadków sprawcami byli imigranci – mimo stanowienia zaledwie 24,4% mieszkańców. Kolejnych 16% dokonali napastnicy o podwójnym obywatelstwie, a ogólna liczba ataków zwiększyła się rok do roku o aż 525 przypadków¹⁶. Z kolei w Hiszpanii, konkretnie w Barcelonie około 80% przestępstw popełniają obcokrajowcy, stanowiący 16% populacji. W kraju tym na koszt państwa żyje aż 70% imigrantów, pobierając zasiłki socjalne i nie podejmując się prac zarobkowych, a składki płaci jedyne 30% z nich¹⁷. Kolejną europejską stolicą, zmagającą się z problemami, jest Paryż, gdzie 77% sprawców gwałtów to również imigranci¹⁸, a w Berlinie w 2023 roku odpowiadali oni za 54% gwałtów zbiorowych, podczas gdy w 2022 roku było to aż 65%¹⁹. Kolejnym krajem prowadzącym politykę otwartych drzwi jest Szwecja, w której w 2021 roku dziennik Dagens Nyheter dokonał analizy aktów oskarżenia, z której wynikało, że aż 62% sprawców strzelanin pochodziło z Bliskiego Wschodu lub Rogu Afryki. Co ważne, wśród imigrantów bardzo często zauważyć można brak chęci do asymilacji, co przyznali nawet Szwedzcy Socjaldemokraci, pisząc w raporcie “Nowy kierunek dla Szwecji 2030” między innymi, że “Pojawiły się społeczeństwa równoległe, charakteryzujące się wysoką przestępczością, pogardą dla prawa i radykalizacją religijną” oraz “Zbyt wysoki poziom imigracji, nieudana integracja i nieudolność na poziomie politycznym doprowadziły do katastrofy” w kontekście szalejącej w kraju wojny gangów, pochłaniającej coraz więcej niewinnych żyć²⁰. Przesłanki ku problemom integracyjnym dało się zauważyć już w 2015 roku, kiedy na łamach portalu Forsal można było przeczytać wypowiedź kobiety przybywającej z Syrii do Niemiec: “Nie chcę zapuszczać tu

people were stabbed in a time span of just 42 hours. In Paris, hundreds of African migrants took to the street to riot, and in Brigilo, also in France, yet another church was burned down to the ground. And that, ladies and gentleman, is just a few incidents in just a couple of days on our beautiful continent. But we all know that these “incidents” aren’t incidents any more. If there’s one thing that’s for sure, it’s that we know, and our governments also know, that there is a link between mass migration and crime [...]”. X, Eva Vlaardingerbroek – <https://x.com/EvaVlaar/status/1784264775574188371> z dnia 27.04.2024 r. [dostęp: 16.07.2024 r.].

¹⁶ N. Giwerzew, *Zehn Messerangriffe am Tag in Berlin, Tatverdächtige meist Ausländer: „Kein Zufall“* – <https://www.berliner-zeitung.de/politik-gesellschaft/berlin-zehn-messer-angriffe-am-tag-verdaechtige-oft-auslaender-nur-zufall-li.2220351> z dnia 01.06.2024 r. [dostęp: 16.07.2024 r.].

¹⁷ M. Osiał, *Hiszpania na skraju kryzysu: 70 proc. imigrantów żyje na koszt państwa i rośnie przestępczość* – <https://espresso.com.pl/hiszpania-na-skraju-kryzysu-70-proc-imigrantow-zyje-na-koszt-panstwa-i-rosnie-przestepczosc/> z dnia 25.06.2024 r. [dostęp: 16.07.2024 r.].

¹⁸ Ibidem.

¹⁹ A. Kopietz, *Gruppenvergewaltigungen in Berlin auf Rekordhoch: Anstieg begann 2016* – <https://www.berliner-zeitung.de/mensch-metropole/berlin-111-gruppenvergewaltigungen-in-einem-jahr-li.2219314> z dnia 28.05.2024 r. [dostęp: 16.07.2024 r.].

²⁰ A. Rybińska, *Lepiej późno niż wcale. Szwedzka lewica bije się w piers. „Nasza polityka imigracyjna zawiodła”* – <https://wpolityce.pl/swiat/673214-szwedzka-lewica-bije-sie-w-piers-nasza-polityka-zawiodla> z dnia 4.12.2023 r. [dostęp: 16.07.2024 r.].

korzeni, nie chcę uczyć się niemieckiego ani się integrować. Nie będę zresztą musiała tego robić, bo jestem tu tylko do czasu, aż zakończy się wojna w Syrii”²¹. Łączyć się to może z powolnym wymazywaniem kultury europejskiej i zatraceniem tożsamości narodowych²². Obawy rodzi również polityka rządów, które niejednokrotnie starały się ukrywać przed opinią publiczną informacje dotyczące przestępczości wśród obcokrajowców, połączona z narracją polityczną promującą jak najczęstsze oskarżanie o rasizm. Nawet w pracach naukowych, już w 2017 roku, można było przeczytać “Europejski kryzys migracyjny wyraźnie ukazał, drzemiące już od dłuższego czasu na starym kontynencie, mechanizmy ksenofobii, nacjonalizmu i trybalizmu. Odpowiedzią na zwiększającą się liczbę imigrantów i uchodźców z obszaru MENA były liczne antyimigranckie protesty i wzrost znaczenia partii o wybitnie prawicowych, a nawet faszystowskich poglądach. W wielu europejskich krajach doszło do zwiększenia się liczby przestępstw z nienawiści (hate crimes) na tle rasowym i etnicznym. Tego rodzaju zjawiska odnotowano także w Polsce, a szczególnie w regionach granicznych i peryferyjnych, takich jak województwo podlaskie.”²³, sprowadzając niechęć do obcokrajowców do najbardziej podstawowych instynktów. Tezie tej przeczą wcześniej przytoczone statystyki przestępczości oraz analiza przeprowadzona w dalszej części niniejszego artykułu. Jak można zauważyć masowa migracja stanowi problem, rodząc liczne konflikty, obawy oraz sprzeczność względem narracji głównego nurtu oraz faktycznych doświadczeń autochtonów. Naturalną reakcją w takiej sytuacji jest bunt wobec zastanego porządku oraz systemu, który zawodzi obywateli – jednakże bunt może przybierać różne formy, a jedną z nich jest wyśmiewanie niechcianego stanu rzeczy. Współcześnie przejawiać się on może chociażby w memach.

5. Czym jest mem?

Parafrazując kultowy opis konia, z jednej z pierwszych polskich encyklopedii: mem, jaki jest, każdy widzi²⁴. Prawdopodobnie dla większości osób jest to docelowo śmieszny

²¹ AD, *Berlin miał być dla nich rajem, teraz chcą uciekać. Uchodźcy nie chcą się integrować z Niemcami* – <https://forsal.pl/artykuly/903176.imigranci-w-niemczechkanclerz-angela-merkelimigranci-w-unii-europejskiej.html> z dnia 5.11.2015 r. [dostęp: 16.07.2024 r.].

²² W czerwcu 2024 roku gazeta “Le Monde” przeprowadziła badanie nastrojów wśród społeczeństwa francuskiego. Zgodnie z wynikami aż 64% respondentów “nie odnajduje się we własnej ojczyźnie”, a niebagatelne 80% jest zdania, że Francja chyli się ku upadkowi. TVN24, *Sondaż: ponad 80 procent Francuzów uważa, że ich kraj chyli się ku upadkowi* – <https://tvn24.pl/swiat/ponad-80-procent-francuzow-uwaza-ze-ich-kraj-chyli-sie-ku-upadkowi-st7983739> z dnia 29.06.2024 r. [dostęp: 16.07.2024 r.].

²³ M. Icewicz-Sawicka, „Biała siła, czarna pamięć” – *podlaski tygiel kulturowy w konfrontacji z europejskim kryzysem migracyjnym (kryminologiczne konteksty)*, [w:] B. Pasamonik, U. Markowska-Manista (red.), *Kryzys migracyjny Perspektywa społeczno-kulturowa Tom 1*, Warszawa 2017, s. 187

²⁴ “koń, jaki jest, każdy widzi”, B. Chmielowski. *Nowe Ateny albo Akademia wszelkiej scyencyi pełna, na różne tytuły, iak ná classes podzielona, mądrym dla memoryału, idiotom dla nauki, politykom dla praktyki, melancholikom dla rozrywki erigowana*. Lwów, 1745-1746 (z późniejszymi rozszerzeniami 1754-1756).

obrazek, zamieszczony zazwyczaj w internecie, który ma wzbudzić u odbiorcy jakieś emocje. Przynajmniej książkową definicję, jest to “dźwiękowa lub/i obrazowa jednostka informacji intelektualnej lub kulturowej, przechowywana w pamięci człowieka i na dowolnych nośnikach (np. w książce, na płycie CD), przekazywana i odbierana świadomie lub nieświadomie”²⁵. Doktor habilitowany Mateusz Machaj twierdzi natomiast, że “Memy są więc środkiem do przekazywania dodatkowych ważnych informacji. [...] mogą przybrać różne formy. A ponieważ z przyczyn praktycznych ludzie nie angażują do pracy nieustannie swojej wyobraźni, środkiem przekazu o dużej sile opiniotwórczej są opowieści o innym, lepszym świecie”²⁶, co zestawiać należy ze słowami twórcy internetowego, Szymona Pękali, który trafnie zauważa, że “Internetowe memy już dawno wyszły poza funkcję humorystycznej odskoczni od rzeczywistości. Obrazki udostępniane w internecie potrafią nieść nie tylko rozrywkę, ale i wiedzę, a nawet gorzki komentarz do stanu współczesnych społeczeństw.”²⁷. Zatem mem może jednocześnie służyć jako opis zastanej rzeczywistości, jak i próba ucieczki z niej. Należy przy tym podkreślić ludzki element wszystkich memów, gdyż to indywidualne osoby je tworzą, oglądają i reagują na nie. W zależności od poziomu rozpowszechnienia, mem może stanowić wyraz uzewnętrznienia poglądów pojedynczej osoby na jakiś temat, bądź stanowisko licznej i często bardzo różnorodnej grupy. Mem pozbawiony czynnika emocjonalnego, zarówno w rozumieniu pozytywnym, jak i negatywnym, tak u nadawcy, jak i odbiorcy, stałby się ogołoconym z przekazu zlepkiem pikseli. Czy jednak pojedynczy mem może trafnie opisywać nastawienie całego społeczeństwa?

6. Mem właściwy

Poniższe zdjęcie prezentuje w sposób przejawiony postawę wobec imigrantów, operując na przeciwstawnych wartościach. Z jednej strony bohater mema, Sigma Male²⁸, za pomocą Internetu rozpowszechnia antyimigrancką propagandę, co umiejscawia go w sposób bezpośredni po konkretnej stronie sporu wobec migracji. Mogłoby to sugerować postawę nacjonalistyczną, czy wręcz ksenofobiczną, utrwalającą obraz Polaków jako narodu nietolerancyjnego – stereotyp ten zostanie obalony w kolejnej części artykułu. Kłam tejże tezie zdaje się zadawać kolejna część tekstu, mówiąca o jedzeniu kebaba od miejscowego Turka.

²⁵ PWN Słownik Języka Polskiego, *mem* – <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/mem:3939564.html> [dostęp: 16.07.2024 r.].

²⁶ M. Machaj, *Gwiezdne wojny a filozofia polityki*, Wrocław 2019, s. 86 – 87.

²⁷ Wojna Idei, *Boomer vs Doomer* – <https://youtu.be/2wn2dAx6doY?feature=shared>, z dnia 9.10.2021 r. [dostęp: 16.07.2024 r.].

²⁸ Termin w slangu internetowym używany najczęściej do opisanego archetypu samca. W kontekście omawianego mema autor przedstawia sam siebie jako samca Sigma, co ma podkreślać jego postawę jako męską oraz właściwą.

Sigma nie tylko dokonuje transakcji z przedstawicielem innego narodu (imigrantem); wchodzi z nim w interakcje, zdaje się traktować przybysza jako kogoś swojego (miejscowego), a wręcz zachwyca się efektem jego pracy, w postaci jedzonego kebaba. Humor mema zbudowany jest właśnie na kontraście dwóch przeciwstawnych postaw, pozornie się wykluczających. W chwili pisania niniejszego artykułu post zebrał około 5 tysięcy pozytywnych reakcji, co mogłoby sugerować jego uniwersalny charakter i zgodę społeczną z kontrowersyjną treścią. Jednakże, biorąc pod uwagę hermetyczne środowisko społeczności internetowych, konieczne okazuje się przeprowadzenie osobnych testów, w celu wykazania prawdziwości przyjętego przekazu.

Ja szerzący antyimigrancką
propagandę jedząc kebaba
od miejscowego Turka
(smakuje rewelacyjnie)



Zdjęcie 2. Mem prezentujący postawę wobec imigrantów. Jbzd.pl, *Ten to przynajmniej pracuje* – <https://jbzd.com.pl/obr/3632862/ten-to-przynajmniej-pracuje> [dostęp: 16.07.2024 r.].

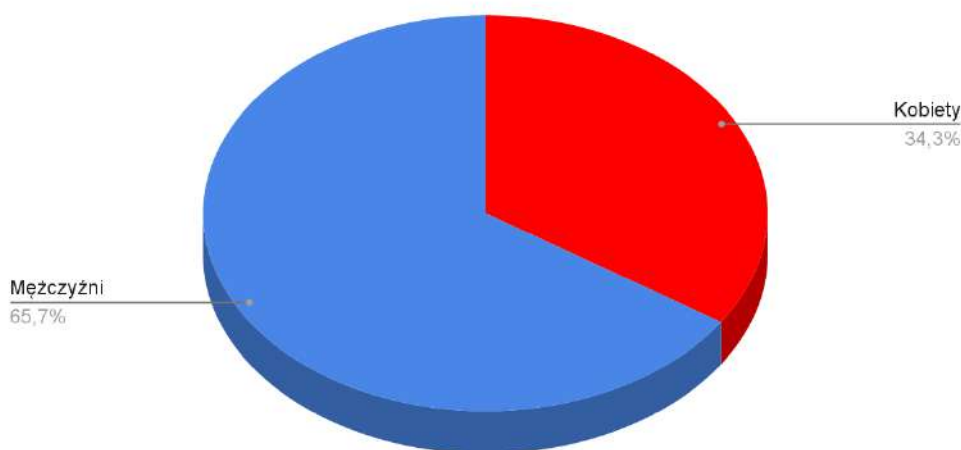
7. Wyniki badań własnych

Biorąc za przykład zdjęcie 2. przyjmuje się tezę badawczą, jakoby memy mogły stanowić uniwersalny obraz społeczeństwa, ukazując jego ogólne nastroje. Metodę badawczą stanowiła ankieta internetowa, przeprowadzona w zróżnicowanych środowiskach za pomocą Google Forms w dniach od 28.05.2024 r. do 11.06.2024 r. W celu uzyskania jak najbardziej różnorodnych punktów widzenia, została przeprowadzona zarówno w środowiskach kojarzących się z poglądami lewicowymi, prawicowymi, jak i neutralnymi światopoglądowo. Kwestionariusz składał się z 11 pytań, w tym 3 pytań otwartych, na które odpowiedź nie była obowiązkowa. Otwarty charakter pytań miał na celu umożliwienie respondentom jak największą swobodę wypowiedzi w argumentowaniu swojego zdania, bez szufladkowania w z góry przewidzianych kategoriach. Dodatkowo taki charakter kwestionariusza w swoim założeniu miał skłonić osoby odpowiadające, do zastanowienia się nad własnymi poglądami. By uniknąć sugerowania odpowiedzi, ankietowani nie widzieli zdjęcia 2. będącego punktem

wyjścia niniejszego badania. Należy przy tym nadmienić, że badanie nie ma charakteru reprezentatywnego.

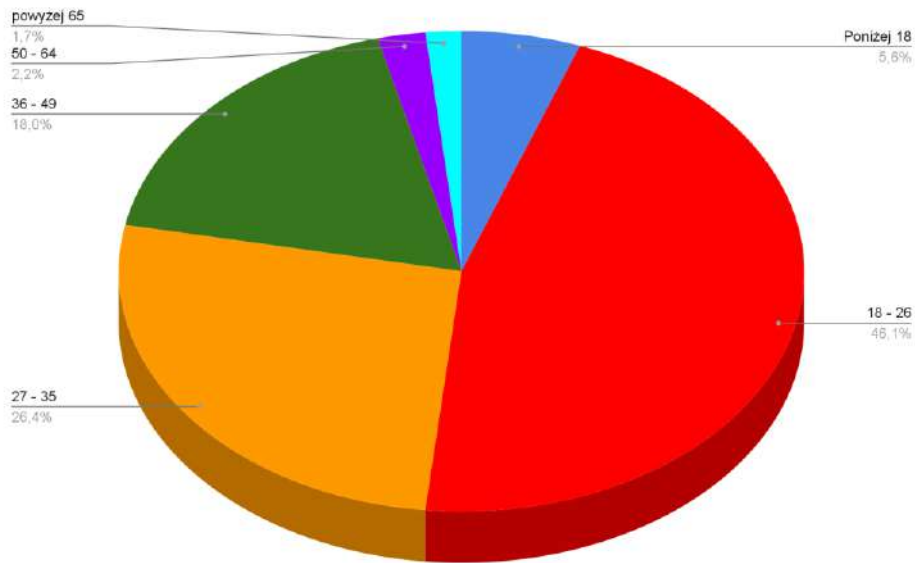
7.1. Respondenci

W ankiecie wzięło udział 178 osób, z czego 65,7% stanowili mężczyźni, z ilością kobiet na poziomie 34,3%. Większość odpowiedzi udzieliły osoby młode, z następującym rozkładem wieku wśród respondentów: poniżej 18 lat 5,6%; 18 – 26 lat 46,1%; 27 – 35 lat 26,4%; 36 – 49 lat 18%; 50 – 64% 2,2%; powyżej 65 lat 1,7%. Oznacza to bardzo wysoki odsetek młodzieży, stanowiącej ponad połowę udzielających odpowiedzi²⁹. Jest to o tyle znaczące, że wraz z wymianą pokoleniową to właśnie poglądy dzisiejszej młodzieży będą kreowały dyskurs publiczny i nadawały mu konkretny ton.



Wykres 1. Rozkład płci wśród respondentów. Opracowanie własne.

²⁹ Za młodzież uznaje się osoby poniżej 26 roku życia, zgodnie z kryteriami wiekowymi “ulgi dla młodych”.



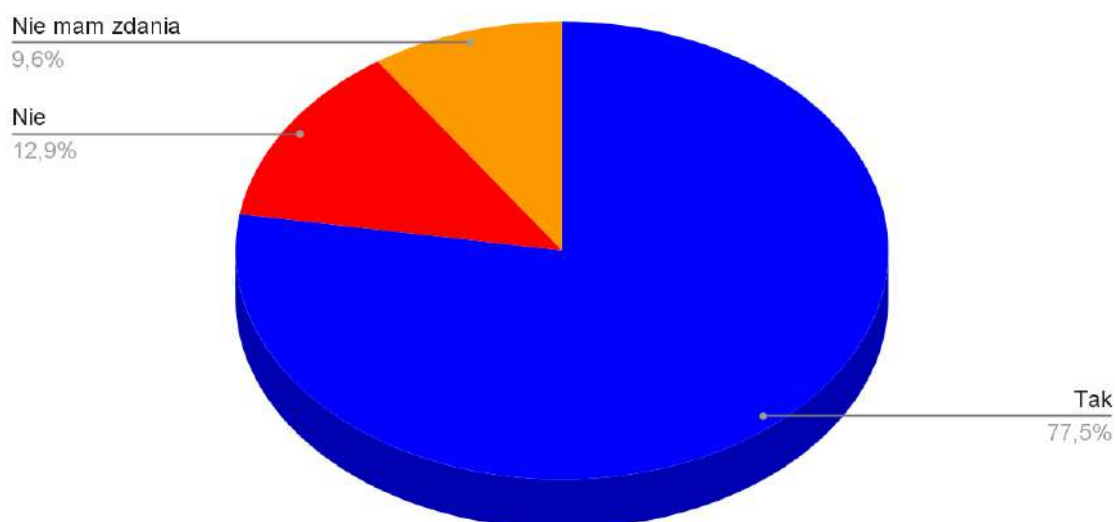
Wykres 2. Wiek respondentów. Opracowanie własne.

7.2. Imigranci przymusowo relokowani przez Unię Europejską

Pierwsze pytanie brzmiało “Czy ma/miałby/miałyby Pan/Pani problem z imigrantami, przymusowo relokowanymi przez Unię Europejską?” z dodatkowym pytaniem towarzyszącym “Dlaczego?”³⁰. Słowo “problem” celowo ma charakter otwarty, podatny na interpretacje ankietowanych – posiada potrzebne zabarwienie, by czytający rozumiał w jakim kontekście odpowiada, bez narzucania zamkniętych ram czym ów problem miałby się objawiać. Ogólna tendencja odpowiedzi zdaje się być zgodna z przewidywaniami, zaskakuje natomiast skala dysproporcji pomiędzy poszczególnymi opcjami. Aż 77,5% respondentów twierdzi, że miałoby problem z imigrantami, przymusowo relokowanymi przez Unię Europejską. 12,9% twierdzi, że nie miałoby żadnego problemu, natomiast ledwie 9,6% nie ma zdania w tej kwestii. Gdy przyjrzeć się grupie mężczyzn, dysproporcje te powiększają się jeszcze bardziej: aż 88,9% z nich miałyby problem z imigrantami z Unii Europejskiej, podczas gdy przeciwne stanowisko zajmuje jedynie 7,7%, a brak zdania deklaruje 3,4%. Mniejsze różnice, chociaż nadal znaczące, zauważyć można wśród kobiet. 55,7% z nich udzieliła odpowiedzi “Tak”. Bardzo zbliżone do siebie wyniki zauważyć można przy opcjach “Nie” oraz “Nie mam zdania” – kolejno 23% oraz

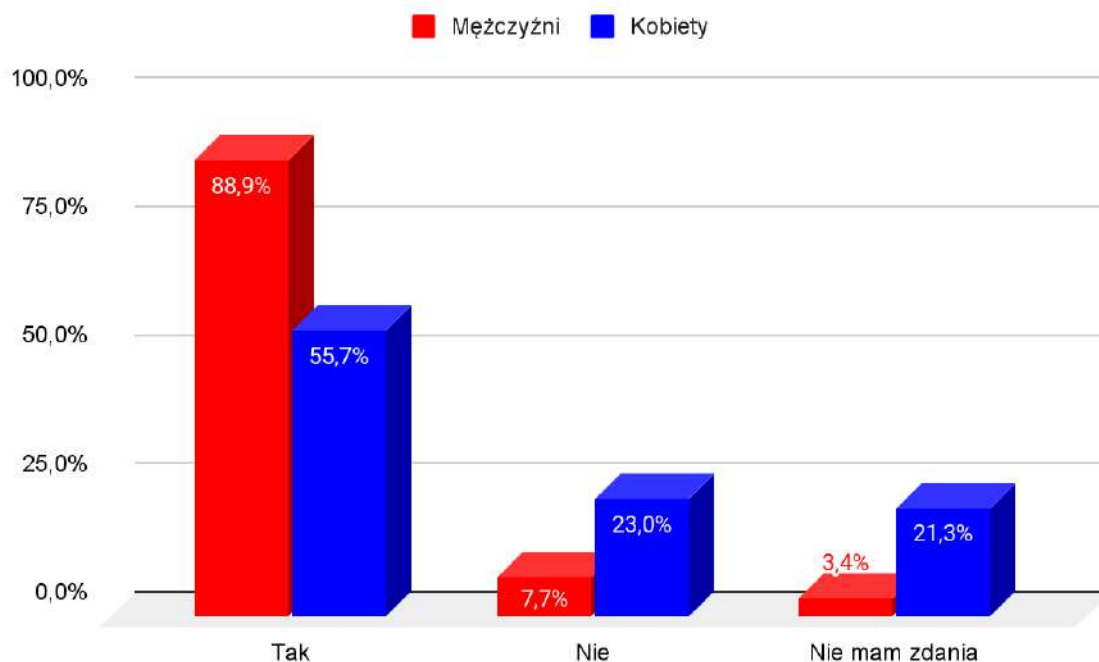
³⁰ Na pytanie uzasadniające odpowiedziało 114 osób, czyli 64% respondentów.

21,3%. Można zatem założyć, że zwiększenie liczby kobiet wśród ankietowanych w zauważalny sposób mogłoby wpłynąć na wyniki ankiety, jednak nie na ich ogólną tendencję. Wy tłumaczenia można szukać chociażby w badaniu CBOS z marca 2021 roku, na temat poglądów politycznych młodych Polaków. Wykazano tam, że kobiety o wiele częściej przejawiają poglądy lewicowe (40%, największa grupa), podczas gdy mężczyźni częściej deklarują się jako przedstawiciele prawicy (36%, największa grupa)³¹. Badanie ukazuje ponadto tendencję do radykalizowania się poglądów lewicowych u kobiet (9% w 2015 roku) oraz utrzymywania prawicowych u mężczyzn (40% w 2015 roku), zatem można założyć, że przy dzisiejszym poziomie polaryzacji społeczeństwa różnica w przekonaniach nie zmniejszyła się.



Wykres 3. Odpowiedź na pytanie "Czy ma/miałby/miałaby Pan/Pani problem z imigrantami, przymusowo relokowanymi przez Unię Europejską?". Opracowanie własne.

³¹ CBOS Komunikat z badań nr 28/2021, *Poglądy polityczne młodych Polaków a płeć i miejsce zamieszkania*. Badaniu poddano osoby w wieku 18 – 24 lata, zatem biorąc pod uwagę różnicę czasową, prawdopodobnie najliczniejszą grupę ankietowanych na potrzeby niniejszego artykułu.



Wykres 4. Odpowiedź na pytanie “Czy ma/miałby/miałaby Pan/Pani problem z imigrantami, przymusowo relokowanymi przez Unię Europejską?” z podziałem na płeć. Opracowanie własne.

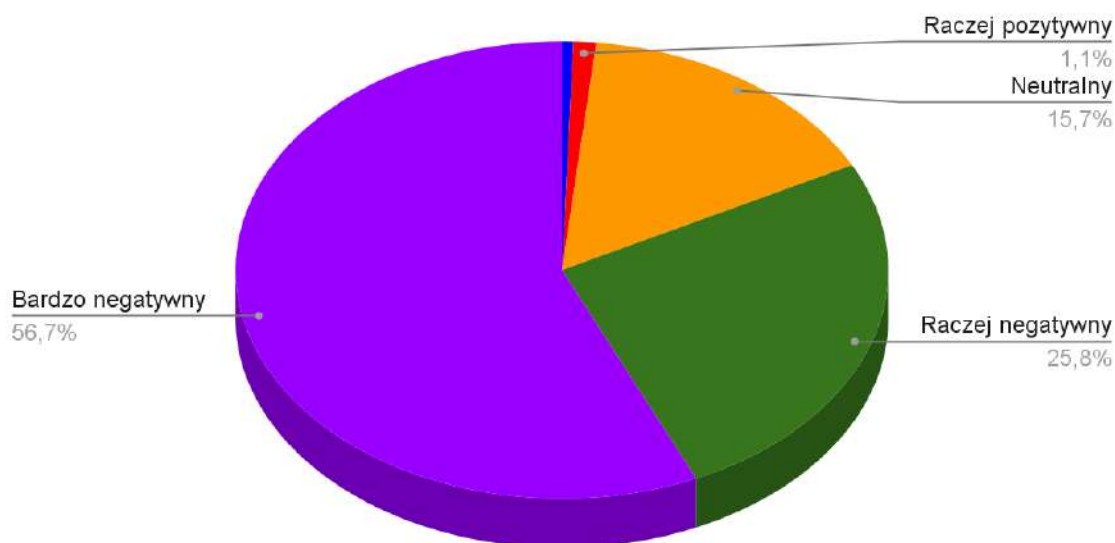
Na pytanie uzasadniające dokonany wybór odpowiedziało 114 osób, czyli 64% respondentów. Wśród komentarzy przeważała postawa negatywna, nawiązująca bezpośrednio do wydarzeń z Europy Zachodniej. Zauważyć można odnośnienie się do zwiększenia się liczby przestępstw, zmniejszenia poczucia bezpieczeństwa oraz różnic kulturowych, wpływających na brak asymilacji – czyli wszystkich konsekwencji polityki migracyjnej państw Unii Europejskiej, przytoczonych na początku niniejszego artykułu. Niejednokrotnie pojawiał się pogląd, wedle którego imigranci relokowani w sposób przymusowy mogliby zachowywać się jeszcze gorzej, ponieważ znaleźliby się w kraju, do którego docelowo nie planowali wyjeżdżać. Co warte odnotowania, pomimo otwartego charakteru pytania i braku cenzury, stosunkowo nieliczne okazały się wypowiedzi jawnie rasistowskie. W opozycji do poglądu, że imigranci przyjeżdżają do Europy po zasiłki, zauważyć można nieliczne wypowiedzi odnoszące się do ucieczki przed wojną. Poniżej wybrane uzasadnienia, w oryginalnej formie³²:

- Są to osoby niewychowane w europejskim kręgu kulturowym i bardzo odmienne od nas, co mogłoby przyczynić się do zaogniania konfliktów, wykluczania ich z życia itp.

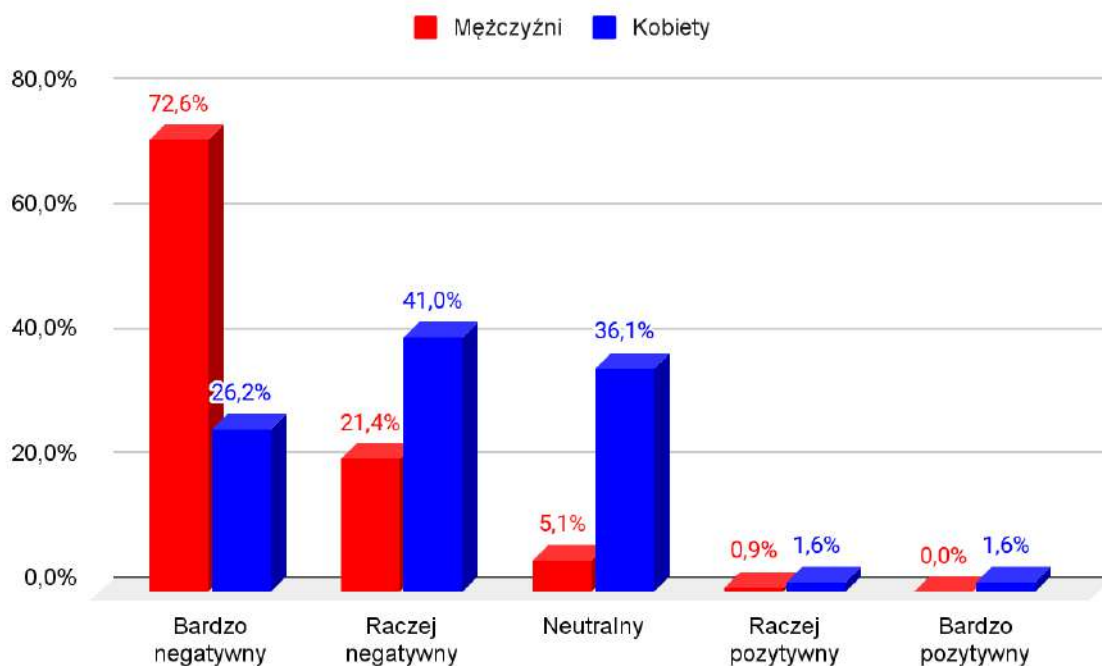
³² Pełna lista odpowiedzi jako załącznik do artykułu.

- Ponieważ w krajach zachodniej europy odpowiadają za nieproporcjonalnie wysoką liczbę przestępstw do populacji, nie asymilują się i siedzą na zasiłkach
- Jeśli migranci byliby solidnie sprawdzeni pod kątem bezpieczeństwa, to nie widzę problemu dlaczego nie mieliby tu być
- Ponieważ wszyscy wiemy po niezliczonych materiałach wideo, relacjach ludzi i statystykach policyjnych wiemy, że imigranci sprowadzani przez unie europejską są niebezpieczni i często niehumanitarni. Nie chodzi o żaden rasizm czy uprzedzenia, ale jeżeli widzimy niemalże codziennie kilka czy kilkanaście filmików gdzie imigrant atakują kobiety czy wyrzuca ciężarne kobiety z autobusu na beton to podziękuję za kogoś takiego. Należy też pamiętać o tym, że "przymusowe relokowanie" oznacza tylko tyle co "przekazanie towaru" jakim są ci imigranci, a chyba nie trzeba mówić, że to są ludzie, a nie towary. Jeżeli imigranci nie będą chcieli być w Polsce to co? Mamy ich na siłę tu trzymać?
- Wystarczy zobaczyć, co się dzieje na zachodzie. Gwałty, pożary. Poza tym wątpliwe, że Polska by im odpowiadała, bo wiadomo - Niemcy lepsze, co mogłoby potencjalnie przyczynić się do problemów na granicy zachodniej, mimo obecnych problemów na wschodniej. Imigranci w znacznej większości nie przyczyniliby się do rozwoju państwa, a wręcz odwrotnie, gdyż nie chce się im pracować
- Migranci, którzy byliby narzuceni przez Unię Europejską byliby zapewne "przesortowani" przez kraje Europy Zachodniej, dzięki czemu Polska otrzymałaby wyłącznie ludzi kompletnie niezdolnych do funkcjonowania w zdrowym społeczeństwie.

Dodatkowym pytaniem odnoszącym się do imigrantów z Unii Europejskiej jest "Jaki jest Pana/Pani stosunek do imigrantów, przymusowo relokowanych przez Unię Europejską?", które ma na celu głębsze zbadanie nastrojów społecznych. Negatywny stosunek do imigrantów deklarowało aż 82,5% ankietowanych, z czego 56,7% określiło go jako "bardzo negatywny", a 25,8% jako "raczej negatywny". Oznacza to wzrost o 5 punktów procentowych względem ogólnikowego posiadania problemu. Neutralne nastawienie zaznaczyło 15,7%, podczas gdy pozytywne jedynie 1,7%, z czego "raczej pozytywne" 1,1% i "bardzo pozytywne" 0,6%. Negatywne nastawienie wśród mężczyzn przyjęło wartość aż 93,2%, podczas gdy u kobiet było to 60,7%. Neutralny stosunek zauważyć można u 5,1% mężczyzn oraz 36% kobiet. Wartym odnotowania jest fakt, że żaden mężczyzna nie zaznaczył odpowiedzi "bardzo pozytywne".



Wykres 5. Odpowiedź na pytanie “Jaki jest Pana/Pani stosunek do imigrantów, przymusowo relokowanych przez Unię Europejską?”. Opracowanie własne.

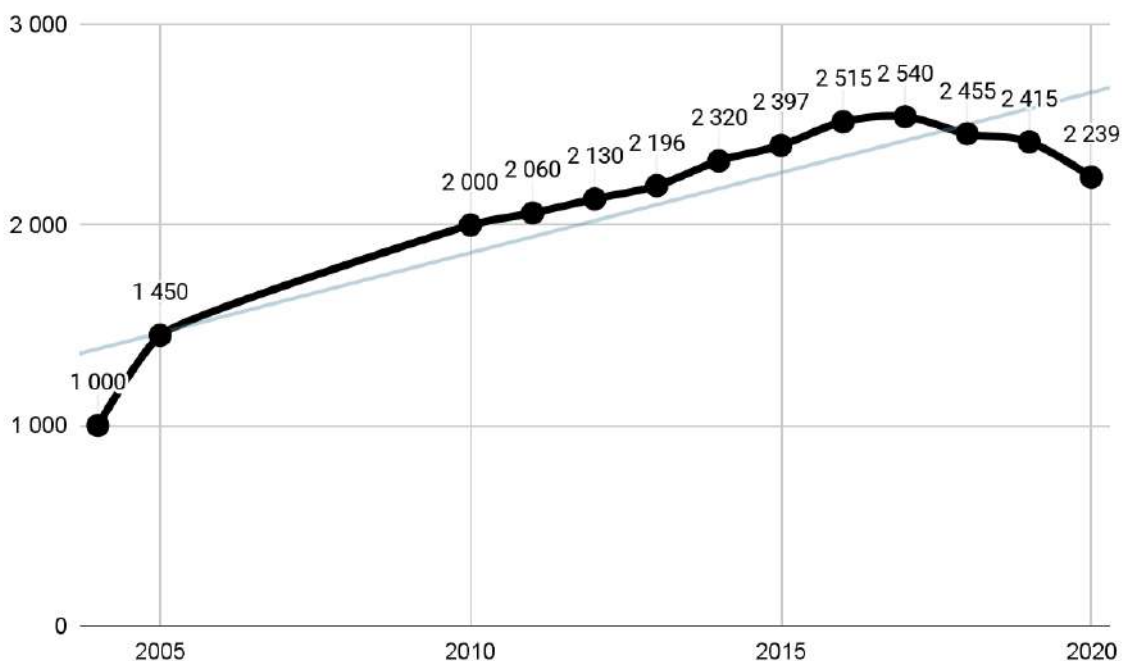


Wykres 6. Odpowiedź na pytanie “Jaki jest Pana/Pani stosunek do imigrantów, przymusowo relokowanych przez Unię Europejską?” z podziałem na płeć. Opracowanie własne.

7.3. Imigranci z Turcji, pracujący przy sprzedaży kebabów

Szóste pytanie bezpośrednio odnosi się do drugiej części mema ze zdjęcia 2. “Czy ma Pan/Pani problem z imigrantami z Turcji, pracującymi przy sprzedaży kebabów?”. Zgodnie

z przewidywaniami okazało się być całkowitym przeciwieństwem kwestii relokowanych imigrantów, gdyż aż 78,7% badanych uznało, że nie ma z nimi żadnego problemu. Przeciwną postawę przejawia 8,4%, podczas gdy 12,9% nie ma zdania. Nie widać znacznych różnic w odpowiedziach między kobietami, a mężczyznami. Najczęstszą odpowiedź na pytanie uzupełniające “Dlaczego?” okazuje się być powoływanie się na chęć pracy wśród przybyszów³³. Można dostrzec w tym pewien sentyment i empatyzowanie z osobami wyjeżdżającymi z ojczyzny za lepszym życiem, gdyż “Polska to kraj tradycyjnie emigracyjny. Opuszczenie jej granic było rozwiązaniem problemów różnej natury – począwszy od zaspokojenia ciekawości świata, po pokonywanie problemów materialnych i polityczno-społecznych.”³⁴.



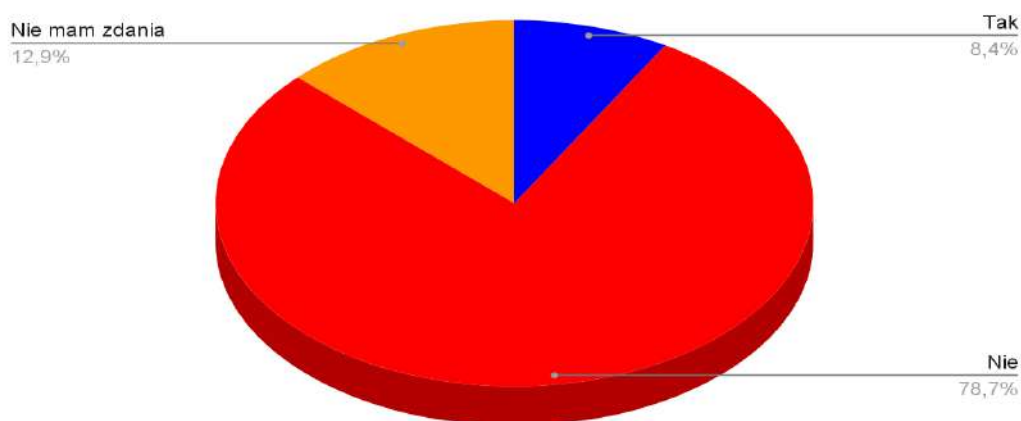
Wykres 7. Szacunek emigracji z Polski na pobyt czasowy w latach 2004-2020 (liczba osób przebywających za granicą w tysiącach). Opracowanie własne na podstawie danych GUS³⁵.

³³ Na pytanie uzasadniające odpowiedziało 109 osób, czyli 61,2% respondentów. Pełna lista odpowiedzi jako załącznik do artykułu.

³⁴ M. Janeta, *Polacy w Wielkiej Brytani – emigracja powojenna i poakcesyjna. Różnice, podobieństwa, wzajemne relacje*, s. 5.

³⁵ Główny Urząd Statystyczny, *Informacja o rozmiarach i kierunkach czasowej emigracji z Polski w latach 2004-2020* – <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/migracje-zagraniczne-ludnosc/informacja-o-rozmiarach-i-kierunkach-czasowej-emigracji-z-polski-w-latach-2004-2020,2,14.html> z dnia 25.10.2021 r. [dostęp: 16.07.2024 r.].

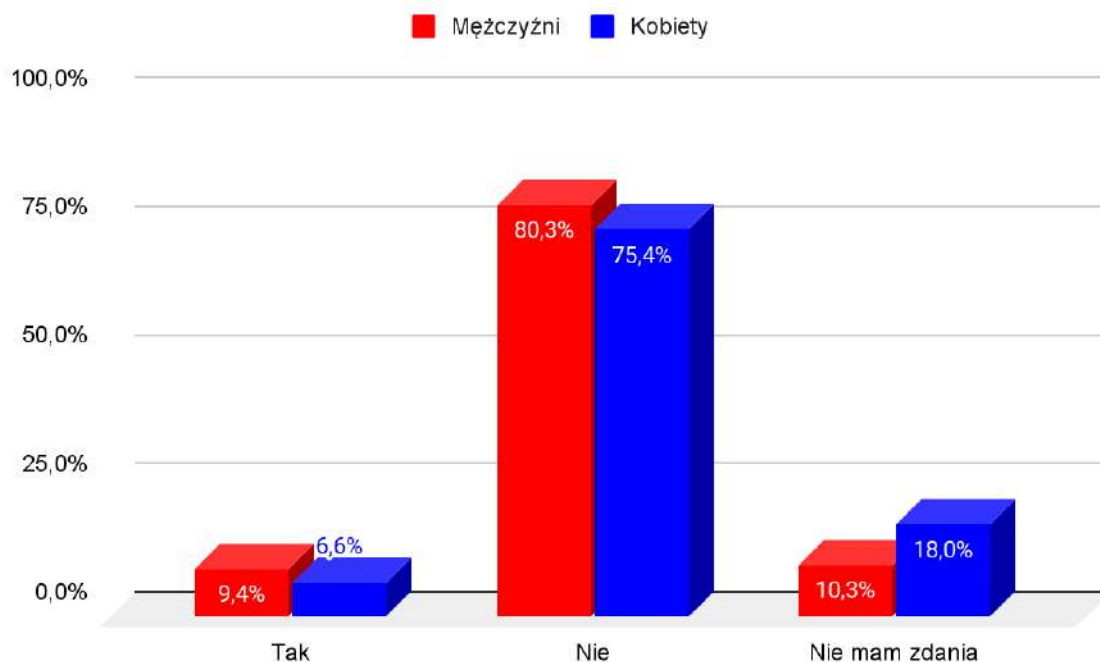
Jak widać na wykres 7. liczba Polaków wyjeżdżających z kraju jest znaczna i przez wiele lat systematycznie rosła. Istnieje zatem szansa, że część respondentów posiada osobiste doświadczenia z migracją, bądź zna kogoś, kto wyemigrował. “[...] poakcesyjna emigracja urozmaica mozaikę polskich pracowników na Wyspach Brytyjskich. Niezmienną jednak pozostaje właściwość podejmowania zatrudnienia w branżach, które nie cieszą się zainteresowaniem ze strony rodzimych mieszkańców kraju osiedlenia. Przyjazd tysięcy osób, które z przyjemnością podejmują pracę w charakterze kierowcy, pielęgniarki czy kelnerki, powoduje zadowolenie społeczeństwa przyjmującego. Jest ono tym większe, im wydajniejsi są polscy pracownicy.”³⁶. Podobną postawę przejawiają Polacy względem pracujących przy sprzedaży kebabów Turków – zwłaszcza, że sama potrawa stała się najpopularniejszym daniem poza domem, z wartością rynku na poziomie ponad 2,5 miliarda złotych i 25 tysiącami restauracji w całym kraju³⁷.



Wykres 8. Odpowiedź na pytanie “Czy ma Pan/Pani problem z imigrantami z Turcji, pracującymi przy sprzedaży kebabów?”. Opracowanie własne.

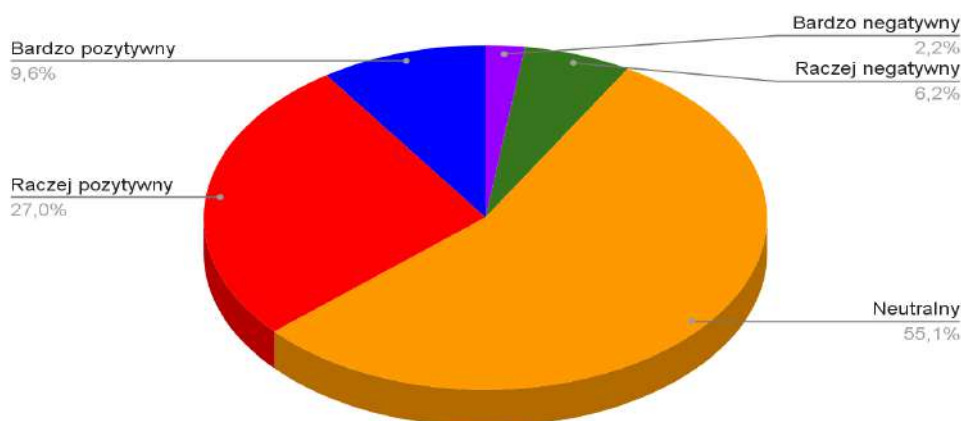
³⁶ M. Janeta, *Polacy w Wielkiej Brytani – emigracja powojenna i poakcesyjna. Różnice, podobieństwa, wzajemne relacje*, s. 17.

³⁷ Według badań TNS OBOP 40% Polaków decyduje się na zakup kebabu poza domem. M. Zieliński, *Zjada je codziennie 5 mln Polaków. Co naprawdę jest w kebabach?* – <https://uwaga.tvn.pl/reportaze/co-naprawde-jest-w-polskich-kebabach-raport-uwagi-st7865867> z dnia 13.04.2024 r. [dostęp: 16.07.2024 r.].

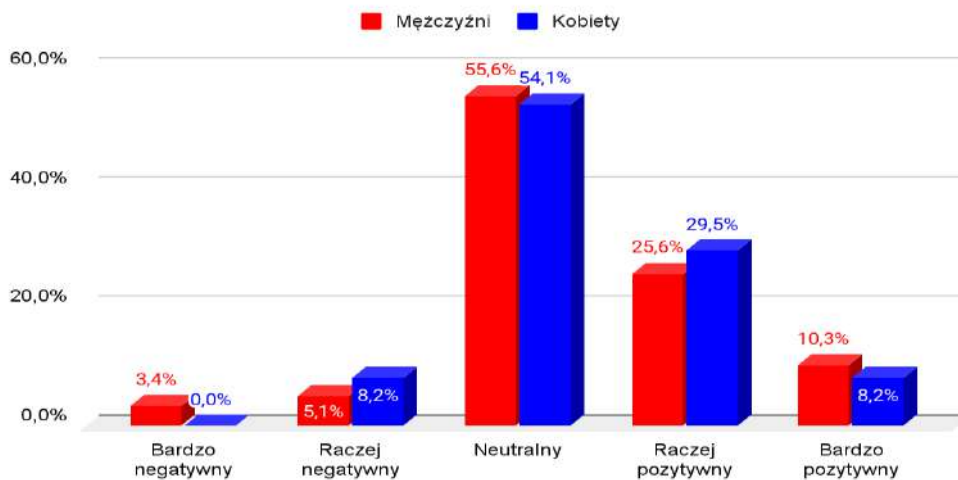


Wykres 9. Odpowiedź na pytanie “Czy ma Pan/Pani problem z imigrantami z Turcji, pracującymi przy sprzedaży kebabów?” z podziałem na płeć. Opracowanie własne.

Znaczącą różnicę dostrzec można również w sprecyzowanym nastawieniu do imigrantów z Turcji. Większość ankietowanych (55,1%) określa go jako neutralny, podczas gdy 36,6% jako pozytywny (kolejno 9,6% “bardzo pozytywny” oraz 27% “raczej pozytywny”). Nieliczna grupa (6,2%) deklaruje swój stosunek do przybyszów z Turcji jako “raczej negatywny” oraz jeszcze mniejsza (2,2%) jako “bardzo negatywny”. Ponownie nie wykazano znacznych różnic w odpowiedziach pomiędzy płciami.



Wykres 10. Odpowiedź na pytanie “Jaki jest Pana/Pani stosunek do imigrantów z Turcji, którzy pracują przy sprzedaży kebabów?”. Opracowanie własne.



Wykres 11. Odpowiedź na pytanie “Jaki jest Pana/Pani stosunek do imigrantów z Turcji, którzy pracują przy sprzedaży kebabów?” z podziałem na płeć. Opracowanie własne.

7.4. Uchodźcy z Ukrainy

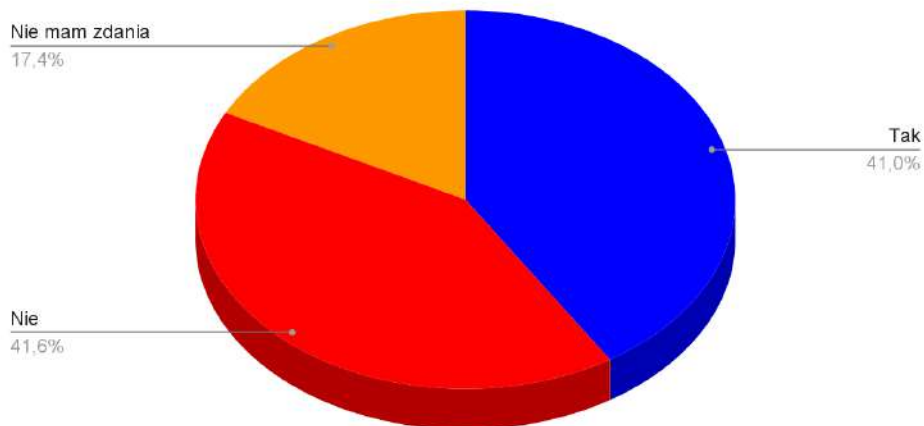
Ostatnia seria pytań dotyczy uchodźców z Ukrainy. Grupa ta nie jest wspomniana w memie z zdjęcie 2. jednak ze względu na znaczną liczbę Ukraińców przebywających na terenie Polski³⁸ zostali włączeni do badania na zasadzie kontrastu³⁹ z dwoma wcześniejszymi grupami. Ankietowani okazali się być w tej kwestii najbardziej podzieleni, gdyż na pytanie “Czy ma Pan/Pani problem z uchodźcami z Ukrainy?” niemal tyle samo osób zaznaczyło odpowiedź twierdzącą (41%) jak przeczącą (41,6%), z największym odsetkiem braku zdania (17,4%) spośród pytań problemowych. Po raz kolejny nie wystąpiły znaczące różnice między odpowiedziami kobiet i mężczyzn. Na pytanie uzupełniające “Dlaczego?”⁴⁰ najczęściej przewijającymi się odpowiedziami z jednej strony była ucieczka przed wojną i ten sam krąg kulturowy, podczas gdy z drugiej roszczeniowość oraz osobiste negatywne doświadczenia. Nie zabrakło również wielu komentarzy trafnie poruszających kwestie skomplikowanych relacji

³⁸ Według stanu na 31 marca 2023 r. w Polsce przebywało 997737 mieszkańców Ukrainy, objętych ochroną czasową, z czego znaczna część, bo ponad 81% mieszkała w miastach. Ponad połowę (64,8%) stanowiły kobiety, a współczynnik feminizacji wyniósł 184 kobiety na 100 mężczyzn przybyłych z Ukrainy w związku z konfliktem zbrojnym na terytorium Ukrainy. Są to dane oficjalne, pamiętać trzeba, że część uchodźców nie musi być zarejestrowana. Główny Urząd Statystyczny, *Mieszkańcy Ukrainy objęci ochroną czasową* – <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/migracje-zagraniczne-ludnosc/mieszkanicy-ukrainy-objeci-ochrona-czasowa,19,1.html> z dnia 20.12.2023 r. [dostęp 16.07.2024 r.].

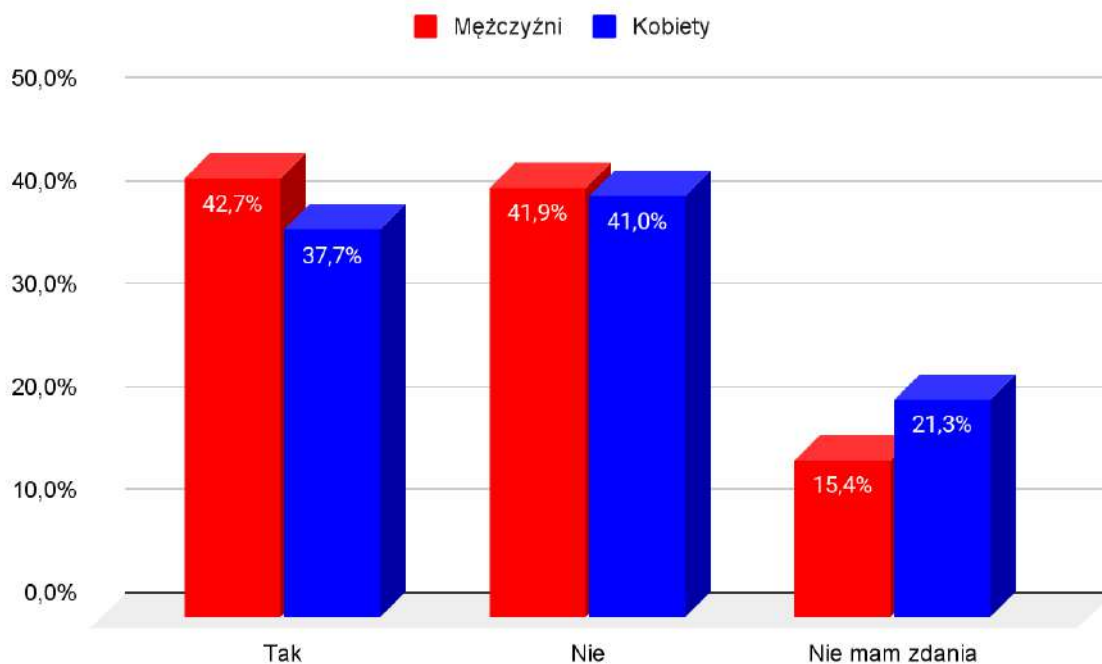
³⁹ Przymusowi imigranci z Unii Europejskiej, imigranci zarobkowi z Turcji oraz uchodźcy z Ukrainy reprezentują różne strony tego samego zagadnienia, dobrze obrazując poglądy Polaków.

⁴⁰ Na pytanie uzasadniające odpowiedziało 108 osób, czyli 60,7% respondentów. Pełna lista odpowiedzi jako załącznik do artykułu.

polsko–ukraińskich oraz rozpatrujących obie perspektywy, zahaczających wręcz o postawę tożależyzmu⁴¹.



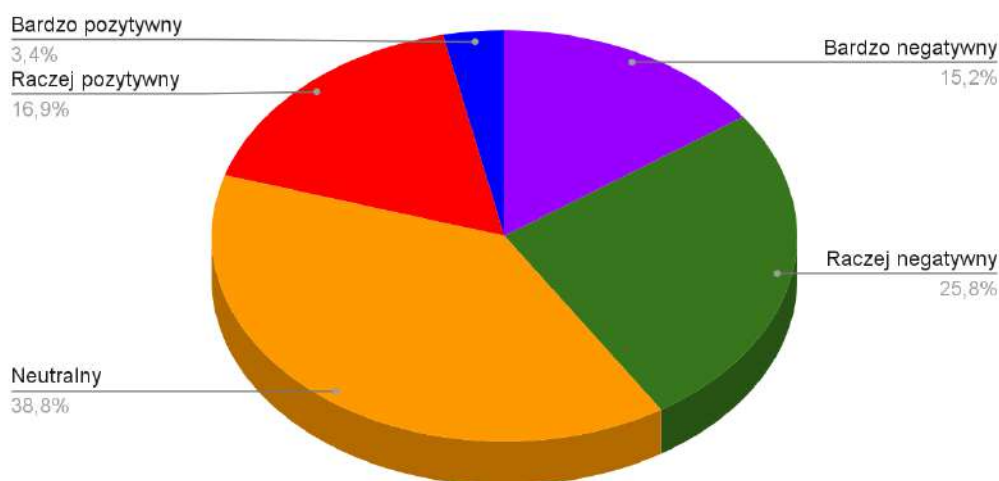
Wykres 12. Odpowiedź na pytanie “Czy ma Pan/Pani problem z uchodźcami z Ukrainy?”. Opracowanie własne.



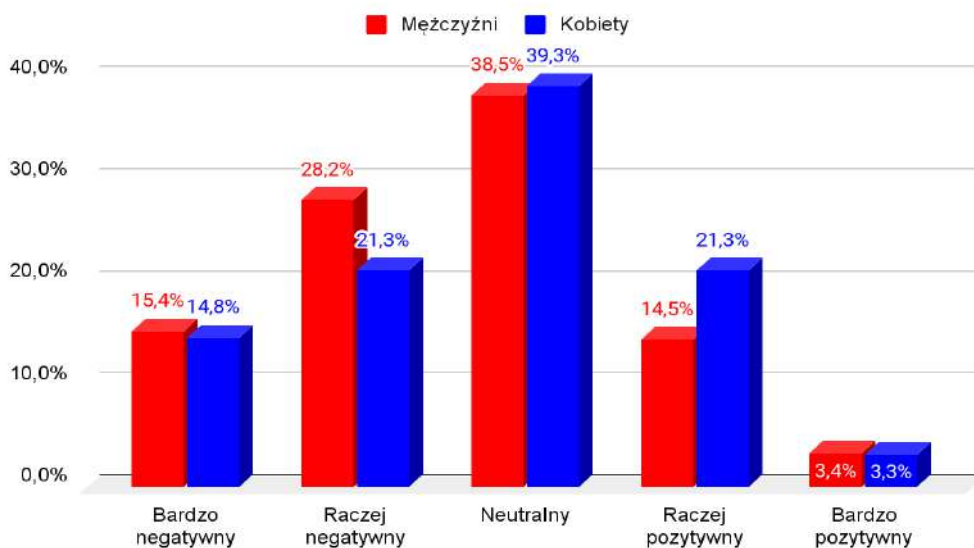
⁴¹ “Postawa światopoglądowa polegająca na poszukiwaniu najlepszych/najbardziej moralnych rozwiązań danej sytuacji/problemu w szerokim kontekście społecznym, historycznym, religijnym oraz moralnym. [...] Głównym postulatem *tożależyzmu* jest unikanie rozwiązywania problemów moralnych z postaw skrajnych bez ich wcześniejszego omówienia i rozpatrzenia wszystkich potencjalnych rozwiązań oraz ich dalekosiężnych konsekwencji. Idea *tożależyzmu* jest silnie związana z kanałem *Wojna Idei* dostępnym na platformie YouTube.”. PWN Słownik Języka Polskiego, *tożależyzm* – <https://sjp.pwn.pl/mlodziezowe-slowo-roku/haslo/tozalezyzm;6949164.html> [dostęp: 16.07.2024 r.].

Wykres 13. Odpowiedź na pytanie “Czy ma Pan/Pani problem z uchodźcami z Ukrainy?” z podziałem na płeć.
Opracowanie własne.

Ostatnim pytaniem było “Jaki jest Pana/Pani stosunek do uchodźców z Ukrainy?”, którego wyniki – podobnie jak przy pytaniu problemowym – okazały się być mocno polaryzujące. Dokładnie tyle samo osób określiło swój stosunek do ukraińskich uchodźców jako negatywny (25,8% “raczej negatywny” oraz 15,2% “bardzo negatywny”), co potwierdziło posiadanie z nimi jakiegoś problemu. Mniej, bo 20,3%, okazało się wypowiedzi pozytywnych – kolejno 16,9% “raczej pozytywnych” oraz 3,4% “bardzo pozytywnych”. Stosunek neutralny zadeklarowało 38,8% respondentów. Jedyna zauważalna różnica w odpowiedziach kobiet i mężczyzn wystąpiła w zmianie proporcji między opcją “raczej pozytywny” oraz “raczej negatywny”; w pozostałych nie wystąpiły znaczące dysproporcje.



Wykres 14. Odpowiedź na pytanie “Jaki jest Pana/Pani stosunek do uchodźców z Ukrainy?”. Opracowanie własne.



Wykres 15. Odpowiedź na pytanie "Jaki jest Pana/Pani stosunek do uchodźców z Ukrainy?" z podziałem na płeć. Opracowanie własne.

8. Podsumowanie

Wbrew powszechnie panującym stereotypom Polska nie jest krajem rasistowskim⁴². Jak udało się wykazać, niechęć badanych wobec migrantów bierze się z obaw, podpartych empirycznymi dowodami z Europy Zachodniej, o bezpieczeństwo w kraju, nie tyczą się zaś osób o innym kolorze skóry per se. Można zauważyć wręcz nadzwyczaj wysoki poziom tolerancji oraz akceptacji do osób o innej karnacji oraz religii, którzy przybywają do naszego kraju z chęcią podjęcia pracy. Powodów takiego stanu rzeczy doszukiwać się można po raz kolejny w doświadczeniu, gdyż Polacy niejednokrotnie w historii, podobnie jak obecnie Turcy, emigrowali w celu polepszenia jakości życia. Oba te przypadki pokazują pewną narodową niechęć do lenistwa oraz szacunek do pracy. Ciekawy zdaje się być w tym wszystkim przykład uchodźców z Ukrainy, przy których bardzo często na odpowiedź wpływają osobiste i bezpośrednie przeżycia ankietowanych, które mogą być skrajnie różne przez mnogość ukraińskich obywateli przebywających w Polsce. Co za tym idzie, mem rzeczywistość może być nadzwyczaj dobrym ukazaniem nastrojów społecznych, gdyż jego koronny przykład, w postaci Sigmy szerzącego antyimigrancką propagandę przy jednoczesnym zachwycaniu się kebabem od miejscowego Turka, okazuje się być zgodny ze stanem faktycznym. Trzeba przy tym

⁴² J. Bojakowski, *Polska drugim najmniej rasistowskim krajem w UE. Nasz sąsiad na drugim końcu rankingu*, <https://www.wprost.pl/swiat/11454133/polska-drugim-najmniej-rasistowskim-krajem-w-ue-nasz-sasiad-na-drugim-koncu-rankingu.html> z dnia 25.10.2023 r. [dostęp: 16.07.2024 r.].

zaznaczyć, że bardzo istotny w przypadku memów jest kontekst ich powstania oraz konieczność pamiętania o ich często prześmiewczym, jak i karykaturalnym charakterze. Tym niemniej w celu badania nastrojów społecznych warto przyglądać się z czego memują internauci, gdyż ich głos w Internecie może z czasem stać się nad wyraz głośny w debacie publicznej. Zauważają to powoli firmy oraz politycy, coraz bardziej starając się przebić z własnymi memami w mediach społecznościowych. Może rodzić to w przyszłości problem, by umieć odróżnić oddolny wytwór jakiejś społeczności, od wykalkulowanego na manipulację tworu odgórnego. Ciekawa pozostaje natomiast różnica w odpowiedziach między kobietami, a mężczyznami, zauważalnie występująca jedynie w przypadku imigrantów relokowanych przez Unię Europejską, nie pojawiająca się jednak przy pytaniach o Turków oraz Ukraińców. Jak zostało wcześniej wspomniane, powodem mogą być różnice pogładowe – nawet w późniejszych pytaniach, jeśli dysproporcje w odpowiedziach się pojawiały, to kobiety okazywały się być bardziej wyrozumiałe i otwarte wobec przybyszów, niż mężczyźni oraz częściej nie posiadały zdania w danej kwestii. Powodem takiego stanu rzeczy może być duża medialność tematu nielegalnej migracji, a co za tym idzie zaznaczanie odpowiedzi zgodnie z preferencjami politycznymi i przyjętymi przez popierane partie stanowiskami oraz bardziej intuicyjne wybieranie odpowiedzi na mniej medialne pytania.

A MEME AS AN IMAGE OF SOCIETY – POLES' ATTITUDE TOWARDS MIGRANTS

Abstract: The article analyzes the situation in Europe in the 21st century, focusing on the migration crisis and the attitude of Poles towards particular groups of migrants. The starting point of the considerations is the meme as a reflection of society. The study, conducted using a survey, shows that Poles' concerns about migrants are mostly driven by concerns about safety, not racism. Poles show high tolerance towards working migrants of different races and religions. The role of memes as a tool for expressing social moods and reflecting real public opinions, especially among the young generation, is emphasized. However, it is important to take into account the context and mocking nature of memes to properly interpret their meaning.

Keywords: meme, migrants, refugees, immigrants, Europe, kebab

Bibliografia:

Literatura przedmiotu i pomocnicza:

1. B. Chmielowski *Nowe Ateny albo Akademia wszelkiej scyencyi pełna, na różne tytuły, iák ná classes podzielona, mądrym dla memoryału, idiotom dla náuki, politykom dla praktyki, melancholikom dla rozrywki erigowana*
2. CBOS Komunikat z badań nr 28/2021 *Poglądy polityczne młodych Polaków a plec i miejsce zamieszkania*
3. D. Chaba, *Status uchodźcy jako prawna forma ochrony międzynarodowej cudzoziemców*, [w:] M. Butrymowicz, P. Kroczek, *Dochody imigrantów i ich transfery zagraniczne*, Kraków 2019, s. 57 – 75.
4. *Konwencja dotycząca statusu uchodźców* sporządzona w Genewie dnia 28 lipca 1951 r. (t.j. Dz. U. z 1991 r. Nr 119, poz. 515, art. 1A pkt 2).
5. M. Icewicz-Sawicka, „*Biała siła, czarna pamięć*” – podlaski tygiel kulturowy w konfrontacji z europejskim kryzysem migracyjnym (kryminologiczne konteksty), [w:] B. Pasamonik, U. Markowska-Manista (red.), *Kryzys migracyjny Perspektywa społeczno-kulturowa Tom 1*, Warszawa 2017, s. 183 – 201
6. M. Lesińska, *Migracje*, [w:] A. Florczak, A. Lisowska, *Organizacje międzynarodowe w działaniu*, Wrocław 2014, 359 – 372
7. M. Janeta, *Polacy w Wielkiej Brytani – emigracja powojenna i poakcesyjna. Różnice, podobieństwa, wzajemne relacje*, s. 5, 17
8. M. Machaj, *Gwiazdne wojny a filozofia polityki*, Wrocław 2019
9. *Ustawa z dnia 12 grudnia 2013 r. O cudzoziemcach*, t.j. Dz. U. z 2024 r., poz. 769, art. 3 pkt. 2.

Netografia:

1. AD, *Berlin miał być dla nich rajem, teraz chcą uciekać. Uchodźcy nie chcą się integrować z Niemcami* – <https://forsal.pl/artykuly/903176,imigranci-w-niemczechkanclerz-angela-merkelimigranci-w-unii-europejskiej.html> z dnia 5.11.2015 r. [dostęp: 16.07.2024 r.].
2. Kopietz, *Gruppenvergewaltigungen in Berlin auf Rekordhoch: Anstieg begann 2016* – <https://www.berliner-zeitung.de/mensch-metropole/berlin-111-gruppenvergewaltigungen-in-einem-jahr-li.2219314> z dnia 28.05.2024 r. [dostęp: 16.07.2024 r.].

3. Rybińska, *Lepiej późno niż wcale. Szwedzka lewica bije się w piersi*. „Nasza polityka imigracyjna zawiodła” – <https://wpolityce.pl/swiat/673214-szwedzka-lewica-bije-sie-w-piers-nasza-polityka-zawiodla> z dnia 4.12.2023 r. [dostęp: 16.07.2024 r.].
4. D. Pipes, *Szukający dokument, który ukształtował Bliski Wschód ma 100 lat* – <https://pl.danielpipes.org/16686/umowa-sykesa-picota>, z dnia 9.05.2016 r. [dostęp: 16.07.2024 r.].
5. Europa.eu, *Fertility statistics* – https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Fertility_statistics z lutego 2024 r. [dostęp: 16.07.2024 r.].
6. Europa.eu, *Wnioski o azyl w UE* – <https://www.consilium.europa.eu/pl/infographics/asylum-applications-eu/#0> [dostęp: 16.07.2024 r.].
7. Główny Urząd Statystyczny, *Informacja o rozmiarach i kierunkach czasowej emigracji z Polski w latach 2004-2020* – <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/migracje-zagraniczne-ludnosci/informacja-o-rozmiarach-i-kierunkach-czasowej-emigracji-z-polski-w-latach-2004-2020,2,14.html> z dnia 25.10.2021 r. [dostęp: 16.07.2024 r.].
8. Główny Urząd Statystyczny, *Mieszkańcy Ukrainy objęci ochroną czasową* – <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/migracje-zagraniczne-ludnosci/mieszkanicy-ukrainy-objeci-ochrona-czasowa,19,1.html> z dnia 20.12.2023 r. [dostęp: 16.07.2024 r.].
9. J. Bojakowski, *Polska drugim najmniej rasistowskim krajem w UE. Nasz sąsiad na drugim końcu rankingu*, <https://www.wprost.pl/swiat/11454133/polska-drugim-najmniej-rasistowskim-krajem-w-ue-nasz-sasiad-na-drugim-koncu-rankingu.html> z dnia 25.10.2023 r. [dostęp: 16.07.2024 r.].
10. Jbzd.pl, *Ten to przynajmniej pracuje* – <https://jbzd.com.pl/obr/3632862/ten-to-przynajmniej-pracuje> [dostęp: 16.07.2024 r.].
11. M. Broniatowski, *Pięć lat po słynnym "Damy radę!" Angeli Merkel, które otworzyły granice Niemiec dla uchodźców* – https://wiadomosci.onet.pl/politico/kryzys-migracyjny-5-lat-po-decyzji-angeli-merkel-by-otworzyc-granice-niemiec-dla/7ky410t?srcc=undefined&utm_v=2 z dnia 31.08.2020 [dostęp: 16.07.2024 r.].
12. M. Magraf, *Wzrasta liczba wniosków o azyl w EU. Nowe dane* – <https://www.dw.com/pl/wzrasta-liczba-wnioskow-C3%B3w-o-azyl-w-ue-nowe-dane/a-68396814> [dostęp: 16.07.2024 r.].
13. M. Osiał, *Hiszpania na skraju kryzysu: 70 proc. imigrantów żyje na koszt państwa i rośnie przestępczość* – <https://espresso.com.pl/hiszpania-na-skraju-kryzysu-70-proc-imigrantow-zyje-na-koszt-panstwa-i-rosnie-przestepczosc/> z dnia 25.06.2024 r. [dostęp: 16.07.2024 r.].
14. M. Zieliński, *Zjada je codziennie 5 mln Polaków. Co naprawdę jest w kebabach?* – <https://uwaga.tvn.pl/reportaze/co-naprawde-jest-w-polskich-kebabach-raport-uwagi-st7865867> z dnia 13.04.2024 r. [dostęp: 16.07.2024 r.].
15. N. Giwerzew, *Zehn Messerangriffe am Tag in Berlin, Tatverdächtige meist Ausländer: „Kein Zufall“* – <https://www.berliner-zeitung.de/politik-gesellschaft/berlin-zehn-messer-angriffe-am-tag-verdaechtige-oft-auslaender-nur-zufall-li.2220351> z dnia 01.06.2024 r. [dostęp: 16.07.2024 r.].
16. PWN Słownik Języka Polskiego, *mem* – <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/mem;3939564.html> [dostęp: 16.07.2024 r.].
17. TVN24, *Sondaż: ponad 80 procent Francuzów uważa, że ich kraj chyli się ku upadkowi* – <https://tvn24.pl/swiat/ponad-80-procent-francuzow-uwaza-ze-ich-kraj-chyli-sie-ku-upadkowi-st7983739> z dnia 29.06.2024 r. [dostęp: 16.07.2024 r.].

18. Wikipedia Wolna Encyklopedia – <https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/b/b7/Peace-conference-memoranda-respecting-syria-arabia-palestine5.jpg> [dostęp 16.07.2024 r.].
19. Wojna Idei, *Boomer vs Doomer* – <https://youtu.be/2wn2dAx6doY?feature=shared>, z dnia 9.10.2021 r. [dostęp: 16.07.2024 r.].
20. X, Eva Vlaardingerbroek – <https://x.com/EvaVlaar/status/1784264775574188371> z dnia 27.04.2024 r. [dostęp: 16.07.2024 r.].

ARTYKUŁY ORYGINALNE
NAUKI SPOŁECZNE

Dawid Górny
Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu
ORCID: 0009-0000-8060-5103

Specyfika pracy z ikonografią na lekcjach historii i języka polskiego¹

Wpłynęło: 19.07.2024 r.; recenzowano: 20.08.2024 i 27.08.2024 r.; zatwierdzono do publikacji: 5.09.2024 r.

„Sztuka jako reprezentacja czasów zarówno najdawniejszych, jak i bliższych współczesnemu odbiorcy, [...] stanowi nieocenioną przestrzeń wiedzy [...] wymagającą jedynie umiejętnego i ostrożnego podejścia oraz korzystania z niej.”²
Justyna Budzińska

Streszczenie: Celem artykułu było przybliżenie kwestii specyfiki pracy z ikonografią, rozumianą w pracy jako malarstwo historyczne, na lekcjach historii i języka polskiego w szkole podstawowej. Praca została podzielona na kilka podrozdziałów – wprowadzenie, gdzie omówiono obrazowo-symboliczny charakter współczesnej kultury, rozwinięcie, gdzie zarysowano specyfikę przedmiotową oraz podsumowanie, które stanowi o interdyscyplinarnej wartości pracy z obrazem malarskim.

Słowa kluczowe: ikonografia, edukacja przedmiotowa, historia, język polski, malarstwo

1. Wprowadzenie. Współczesna kultura obrazowo-symboliczna

Założenia metodologiczne artykułu prezentują się w sposób następujący. Celem nadrzędnym było przybliżenie kwestii specyfiki pracy z ikonografią na lekcjach historii i języka polskiego w szkole podstawowej. Problem badawczy polegał na odpowiedzeniu na pytanie: jak powinna wyglądać praca z obrazem na lekcji historii oraz języka polskiego? Skoncentrowany był więc wokół ukazania różnic przedmiotowych w podejściu do pracy z ikonografią oraz wypracowania wspólnej płaszczyzny. Zostaje ona przedstawiona w formie tabeli domykającej rozważania. W artykule wykorzystano odwołania do opracowań naukowych zajmujących ważne miejsce wśród opracowań z zakresu dydaktyki oraz metodyki nauczania. Wartość opracowania mimo że jest ono ujęciem teoretycznym ma na celu „ożywienia obrazów”, o którym pisał William John Thomas Mitchell³ oraz ułatwienie ich interpretacji.

By móc przedstawić specyfikę pracy z ikonografią w szkole, należy rozpocząć od zagadnienia kultury obrazowo-symbolicznej. Należy wziąć pod uwagę, że to właśnie

¹ Niniejszy artykuł jest fragmentem pracy licencjackiej, której tytuł brzmiał „Analiza obecności oraz wykorzystanie potencjału edukacyjnego malarstwa Jacka Malczewskiego na lekcjach historii i języka polskiego w szkole podstawowej” napisanej na Wydziale Historii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

² J. Budzińska, *Źródło ikonograficzne w szkolnej edukacji historycznej na przykładzie zbiorów muzeów wielkopolskich*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2014, s. 27

³ Zob. W. J. T. Mitchell, *Czego chcą obrazy?*, tłum. Ł. Zaremba, Narodowe Centrum Kultury, Warszawa 2013.

dominacja szeroko rozumianych form i treści obrazowych, które odczytywane są w często sposób symboliczny i z którymi mamy do czynienia na co dzień, miała wpływ na wprowadzenie ikonografii do edukacji szkolnej. Jak słusznie zauważa Witold Kawecki, pisząc o wizualności współczesnej kultury, przyczyny popularności tego zjawiska są następujące: „Współczesne społeczeństwa faworyzują wzrok jako podstawowy zmysł. Nazywane bywa to wzrokocentryzmem, w którym patrzenie jest sposobem poznania i doświadczania rzeczywistości. Na wzroku oparte zostały dominujące metody poznania – kultura i sztuka”⁴. Badacz, podając przykład prasy, książek, plakatów, telewizji, Internetu, prezentacji multimedialnych, zaznacza ich przepełnienie ilustracjami, fotografiami i animacjami ikonograficznymi. Nie dziwi zatem wszechobecność form obrazowych, które zdają się być z jednej strony sposobem dotarcia do wzrokowej natury ludzkiej, z drugiej zaś, stanowią formę zanurzenia człowieka we współczesnej kulturze.

Nie zapominajmy o nieprzecenionej roli, jaką w dzisiejszych czasach odgrywa obraz w procesie komunikacji. Warto zaznaczyć, że coraz częściej zaczyna on zastępować i wypierać treści pisane. Za przykład na potwierdzenie postawionej przeze mnie tezy, może służyć popularność robiących karierę od lat emotikon, które zaczynają wypełniać wiadomości, nie tylko na portalach społecznościowych, ale i te w wiadomościach tekstowych typu SMS. Zatrważająca wydaje się ich rywalizacja z przekazem słownym, na co zwraca uwagę Beata Gromadzka podkreślając, że: „obraz rywalizuje ze słowem w przekazywaniu informacji [a nawet – D.G.] tworzeniu symboli w kulturze”⁵. Przesłanie komuś w wiadomości przysłowiowego „kciuka w górę”, niesie za sobą komunikat, którego nie trzeba uzupełniać tekstem. Pokazuje to moc treści obrazowych w procesie wymiany myśli pomiędzy nadawcą komunikatu a jego odbiorcą.

Wspominając o odbiorze treści obrazowych, warto uwydatnić wyjątkowe predyspozycje, w które wyposażony jest człowiek – tj. zdolność rozumienia symboli. Warto zaznaczyć, że jest to umiejętność, którą kształtuje się w procesie rozwojowym człowieka. Bożena Chrzastowska, której dokonania w zakresie badania poziomów interpretacji symbolicznej, zostaną przeze mnie jeszcze szczegółowo omówione w dalszej części pracy, powołując się na Ernesta Cassirera definiuje człowieka jako *animal symbolicus*. Motto jej artykułu zaczerpnięte od niemieckiego filozofa brzmi: „[...] myśl symboliczna i symboliczne zachowanie należą do najbardziej charakterystycznych cech życia ludzkiego [...] cały postęp

⁴ W. Kawecki, *Wizualność współczesnej kultury*, „Roczniki Kulturoznawcze”, t. XII, 2022, nr 1, s. 1.

⁵ B. Gromadzka, *Widząc – rozumieć. Dydaktyka polonistyczna wobec edukacji wizualnej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2009, s. 7.

kultury jest nimi uwarunkowany”⁶. Chrzastowska zwraca uwagę, że to właśnie człowiek – w odróżnieniu od zwierząt – posiada zdolność do operacji symbolicznych: „Tylko człowiek rozwinął formę inteligencji symbolicznej [...] co wyróżnia człowieka z reszty świata”⁷. Według autorki jest to przymiot, który dowodzi wyjątkowości posiadanych przez jednostkę predyspozycji do odczytywania treści obrazowo-symbolicznych we współczesnej kulturze.

Przy omawianiu wizualno-symbolicznego charakteru współczesnej kultury, poza wcześniej omawianym aspektem społecznym należy zwrócić uwagę na dokonania psychologii. Refleksji w tym zakresie dostarcza Kamila Litwic-Kaminska, która w tekście poświęconym szansom i zagrożeniom kultury obrazowej na gruncie dydaktyki, analizowała psychologiczną relację pomiędzy materiałem werbalnym i wzrokowym a pamięcią. Autorka wspomina o koncepcji podwójnego kodowania⁸, która „zakłada, że człowiek zapamiętuje informacje przy użyciu oddzielnych kodów dla materiału werbalnego i wzrokowego. Ten pierwszy przechowywany jako sekwencja słów, natomiast drugi – w formie obrazowej”⁹. Koncepcja trafnie dowodzi tezie o złożoności materiałów mających wpływ na zapamiętanie treści. Warto zasygnalizować też różnice w tym procesie, jeśli chodzi o dorosłych i dzieci, o czym Litwic-Kaminska pisze następująco: „Efektywność zapamiętywania może być niska, kiedy informacja dociera do osoby tylko przez jeden kanał sensoryczny – tylko językowy bądź obrazowy. U dorosłych informacja przekazywana tylko w formie obrazowej (np. rysunek, zdjęcie) wymaga dodatkowo opracowania słownego, gdyż później przy odtwarzaniu musi zostać przełożona na kod werbalny. Z kolei dzieci, które charakteryzuje słaby poziom funkcji językowych, przetwarzają informacje obrazowe na kody ruchowe. W związku z tym w nauczaniu młodszych dzieci powinno się kłaść nacisk na obrazową formę przekazu informacji”¹⁰.

Pozwala mi to stwierdzić, że postulaty o wprowadzeniu właśnie ikonografii do edukacji szkolnej mają swoje uzasadnienie i świetnie będą się nadawać do pracy na lekcjach. To dzieci w szkole podstawowej – w mojej ocenie – są grupą, dla której wręcz dedykowana będzie praca z materiałem wizualnym. Należy pamiętać także o konieczności przeplatania go z ćwiczeniami językowymi, co będzie sprzyjało procesowi zapamiętywania nowej wiedzy.

⁶ E. Cassirer, *Esej o człowieku. Wstęp do filozofii kultury*, tłum. A. Staniewska, Warszawa 1971, s. 69-70, cyt. za: B. Chrzastowska, *Jak sprawdzić czytanie symboliczne?*, „Polityka” 2000, nr 5, s. 323.

⁷ B. Chrzastowska, dz. cyt., s. 324.

⁸ Badali ją m.in. psychologowie i neurofizjologowie dowodząc, że odrębność kodu wizualnego i werbalnego ma związek z półkulami naszego mózgu. Każda miałaby odpowiadać za kodowanie innego materiału.

⁹ K. Litwic-Kaminska, *Kultura obrazkowa w dydaktyce – szanse i zagrożenia*, „Forum Dydaktyczne” 2011 nr 7-8, s. 178.

¹⁰ Tamże.

W podsumowaniu tej części pracy, pragnę przywołać jeszcze fragment książki Beaty Gromadzkiej: „Badania nad wizualnością mają charakter interdyscyplinarny. Skupiają na sobie uwagę socjologów ze względu na rolę obrazu w komunikacji. Psychologowie i neurofizjolodzy zastanawiają się nad tym, jak aktywność mózgu wpływa na wyobraźnię i jaką rolę odgrywają obrazy w zapamiętywaniu. Historycy sztuki, kulturoznawcy i literaturoznawcy rozważają relacje między znakami wizualnymi i werbalnymi, a także szukają wspólnej płaszczyzny badawczej dla słowa i obrazu”¹¹.

Uważam, że perspektywa ta jest istotna z kilku powodów. Po pierwsze pokazuje popularność badań treści obrazowych przez różne dyscypliny naukowe, ale i dowodzi tego, że dla każdej z nich, przy badaniu tego samego przekazu, nacisk położony będzie na różne zagadnienia. Każdy zadawać będzie inne pytania. Po drugie skłania mnie do stwierdzenia, że to właśnie obraz może stać się narzędziem w edukacji szkolnej, które dzięki swojej interdyscyplinarności, będzie pełniło rolę integracyjną w zakresie treści pojawiających się na lekcjach historii i języka polskiego. Po trzecie rysuje także perspektywę relacji między słowem a obrazem, która jest podstawą niniejszej pracy dedykowanej związkom – tj. podobieństwom, ale być może różnicom pomiędzy treściami pisanymi i wizualnymi.

2. Między historią a historią sztuki. Źródła ikonograficzne w szkolnej edukacji historycznej

Celem tej części artykułu jest nie tylko zdefiniowanie pojęcia fundamentalnego dla dalszych rozważań – „źródła ikonograficznego”, ale także zastanowienie się nad odpowiedzią na pytanie, czego właściwie, jeśli w ogóle czegoś, może dowiedzieć się uczeń podczas pracy na lekcjach historii z materiałem ikonograficznym. Czy warto pracować z ikonografią? Gdzie przebiega granica pomiędzy tym, co badają historycy, a tym co interesować będzie historyka sztuki? Nie będę przy tym odbiegał od gruntu edukacji szkolnej, której analizowanie jest jednym z nadrzędnych założeń pracy. By właściwie zrozumieć, co kryje się pod terminem „źródła ikonograficznego”, należy – jak słusznie twierdzi Justyna Budzińska – dostrzec, że: „Rozumienie pojęcia źródła ikonograficznego jest ściśle związane ze sposobem, w jaki definiowane było pojęcie w stosunku do niego nadrzędne, a więc źródło historyczne”¹². Celem pracy nie jest rozpatrywanie teorii źródłoznawczych na temat samego zagadnienia „źródła historycznego” i tego co historycy za nie uważają. Warto zasygnalizować, że powstało wiele

¹¹ B. Gromadzka, dz. cyt., s. 55-56.

¹² J. Budzińska, dz. cyt., s. 15.

koncepcji w tym m.in. Gerarda Labudy i Jerzego Topolskiego¹³. Z punktu widzenia tematu niniejszej pracy rozpatrywanie ich uważam za nieuzasadnione, gdyż jak pisze Danuta Konieczka-Śliwińska rozpatrując rolę, jaką odgrywają źródła w edukacji, nauka historii w szkole znacznie różni się od warsztatowego podejścia zawodowego historyka wobec treści historycznych, które formułuje on na podstawie pracy ze źródłami. W szkolnej edukacji historycznej, rzecz wygląda jednak inaczej: „Podczas lekcji [...] źródła historyczne pełnią głównie funkcje ilustracyjną, dopełniają informacji uzyskanych z innych źródeł wiedzy, przyczyniając się tym samym do lepszego ich zrozumienia i utrwalenia. Dostarczają także wielu cennych informacji na określony temat, których nie wyczytamy z kart podręcznika szkolnego. Urozmaicają monotonię lekcji szkolnej, kształtują wyobraźnię i wpływają na emocje”¹⁴.

Z kolei wobec mechanizmu „transpozycji treści historycznych”¹⁵ z obszaru dyscypliny historii naukowej, którą poznajemy np. na studiach historycznych, na grunt szkolny, badaczka stawia następujące pytania: „Biorąc pod uwagę szczególne cechy edukacji (a nie nauki!) historycznej i możliwości poznawcze ucznia, warto zastanowić się także nad tym, ile z tych naukowych rozważań można (i trzeba) przenieść na grunt szkolny? czy uczeń, podobnie jak historycy profesjonaliści, powinien orientować się w tych zawitych dyskusjach nad definicją czy klasyfikacją źródła historycznego? i wreszcie, w jakim zakresie może on samodzielnie badać historię analizując źródła z przeszłości?”¹⁶.

Wydają się być one dla mnie szczególnie cenne, gdyż mogą potwierdzić mój osąd o tym, że dla szkolnej edukacji historycznej wielość/różnorodność definicji „źródła historycznego” nie jest aż tak istotna. Należy – zdaje mi się – wypracować ich użytkową definicję. Dla ucznia w szkole nie ma znaczenia, jakie skutki niesie za sobą wybór określonego stanowiska *à propos* pojęcia źródła historycznego, a jedynie znajomość definicji, oddająca jego istotę. W szkole stosuje się jedynie najprostszy podział na źródła pisane i niepisane. Tym

¹³ Warto zaznaczyć, że są to badacze z poznańskiego ośrodka naukowego, którego dokonania w zakresie tego, co możemy nazwać *źródłem historycznym*, stały się prekursorskie i zaczęły wyznaczać kierunki współczesnego źródłoznawstwa. Wspomnieć należy, że zagadnieniem tym zajmowano się nie tylko na gruncie polskim – tutaj należy wymienić jeszcze koncepcje: Marcelego Handelsmana, Jerzego Giedymina, ale i europejskim: m.in.: propozycja Johanna Gustava Bernarda Droysena, Ernsta Bernheima.

Por. K. Błachowska, *Źródła historyczne* [hasło], [w:] J. Maternicki (red.) *Współczesna dydaktyka historii. Zarys encyklopedyczny*, Warszawa 2004, s. 448-450.

¹⁴ D. Konieczka-Śliwińska, *Czy uczeń to badacz historii? Źródła historyczne w edukacji szkolnej*, [w:] „Powtórka przed...” XI Spotkania z historią dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych 25–26 września oraz 27–28 września 2017 r., s. 110.

¹⁵ Zob. E. Rybska, Z. Sajkowska, *Czym jest antropologiczna teoria dydaktyki (ATD)?*, „Studia Edukacyjne”, 2015, nr 35. Autorki wykorzystując dokonania naukowe Yvesa Chevallarda, analizują proces transformacji wiedzy z gruntu wiedzy akademickiej na perspektywę szkolną.

¹⁶ D. Konieczka-Śliwińska, dz. cyt., s. 109.

samym historia na lekcji różni się od historii jako dyscypliny naukowej – m.in. jest w dużej mierze opowieścią, a: „Uczeń nie przeprowadza kwerend archiwalnych, ani nie ocenia autentyczności źródła [...] Pracuje jedynie z takimi materiałami źródłowymi, które wskaże mu nauczyciel i w taki sposób, w jaki ten sam nauczyciel uzna za optymalny z punktu widzenia celu lekcji czy możliwości intelektualnych uczniów”¹⁷.

W tym miejscu Konieczka-Śliwińska sygnalizuje nam – co wydaje mi się szczególnie istotne dla studentów specjalności nauczycielskich – rolę nauczyciela w pracy ze źródłami. Potwierdzać ją mogą także założenia dydaktyki ogólnej, mówiące o tym, że praca ucznia na lekcji kierowana i sterowana jest właśnie przez nauczyciela¹⁸. To nikt inny, jak właśnie on, pełni tak ważną rolę w czuwaniu nad pracą – także źródłową – na lekcji. Wobec prezentowanych przeze mnie twierdzeń nasuwać by się mogło pytanie: jak więc ma wyglądać praca ze źródłami w szkole? Ponownie odpowiedzi udziela nam badaczka pisząc: „Sposób i zakres analizy treści źródła historycznego w warunkach szkolnych polega przede wszystkim na poszukaniu odpowiedzi na pytania: kto, komu i co przekazuje, w jakiej formie i dlaczego? W dalszej części pracy z materiałem źródłowym uczeń powinien dokonać selekcji i hierarchizacji informacji pozyskanych w wyniku analizy źródła powiązać je z wiedzą już posiadaną, poszukać genezy i skutków omawianych wydarzeń, wreszcie porównać je z innymi przekazami historycznymi (tekstami źródłowymi)”¹⁹. Podsumowaniu wszystkich treści, o którym pisałem powyżej, niech służy tabela domykająca artykuł autorki, na której tezach oparłem swoje powyższe rozważania:

Warsztat badawczy historia	Edukacja szkolna
<p>Krytyka zewnętrzna (ustalenie autentyczności)</p> <ul style="list-style-type: none"> – analiza i ocena strony materialnej źródła, jego formy i widocznych na niej cech (np. pismo, zdobienie, środki uwierzytelnienia) – ustalenie pochodzenia źródła, jego autentyczności oraz stanu zachowania, – określenie miejsca i czasu powstania źródła – ustalenie autorstwa – ustalenie okoliczności powstania źródła <p>Krytyka wewnętrzna (ustalenie wiarygodności)</p> <ul style="list-style-type: none"> – analiza treści – badanie prawdziwości informacji zawartych w źródle – porównywanie z innymi źródłami historycznymi 	<p><i>Wprowadzenie do tematyki związanej z treścią źródła</i></p> <p>Krytyka zewnętrzna (wybrane elementy)</p> <p>przekazanie przez nauczyciela lub odczytanie przez ucznia informacji o charakterze źródła:</p> <ul style="list-style-type: none"> – miejsce i czas powstania źródła – autorstwo – okoliczności powstania źródła <p>– <i>pierwsze czytanie w celu wychwycenia trudności terminologicznych</i></p> <p>– <i>wyjaśnienie niezrozumiałych zwrotów</i></p> <p>– <i>określenie celu i sposobu analizy</i></p> <p>Krytyka wewnętrzna (wybrane elementy)</p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>drugie czytanie w celu uzyskania informacji do analizy</i> – ukierunkowana analiza treści, połączona ze sporządzaniem notatek <p>– <i>prezentacja wyników pracy (porównywanie odpowiedzi)</i></p> <p>– <i>integracja uzyskanych informacji z posiadaną wiedzą i sformułowanie wniosków (synteza)</i></p>

¹⁷ Tamże.

¹⁸ Zob. Cz. Kupisiewicz, *Dydaktyka. Podręcznik akademicki*, Warszawa 1984. oraz W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1998.

¹⁹ D. Konieczka-Śliwińska, dz. cyt., s. 112.

Tabela 1. Różnice w zakresie przebiegu procesu krytyki źródła historycznego w warsztacie badawczym historyka i edukacji szkolnej. Źródło: D. Konieczka-Śliwińska, *Czy uczeń to badacz historii? Źródła historyczne w edukacji szkolnej*, [w:] „Powtórka przed...” XI Spotkania z historią dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych 25–26 września oraz 27–28 września 2017 r., s. 112.

W mojej ocenie dobrze ilustruje ona różnice pomiędzy warsztatem badawczym historyka, a edukacją szkolną, o których pisałem, jak i porównując – porządkuje etapy postępowania ze źródłem na obu tych gruntach.

Należy zaznaczyć, że prace z każdym typem źródeł historycznych, cechuje pewna specyfika. Nim nakreślę, jak należy pracować ze źródłami ikonograficznymi, przejdę do kwestii terminologicznych i postaram się określić – korzystając z ustaleń Justyny Budzińskiej, której dokonania naukowe, jeśli chodzi o prace z ikonografią w szkole, okazały się prekursorskie – czym jest „źródło ikonograficzne”. Ze wcześniejszych ustaleń wynika, że jest ono jednym z typów źródeł historycznych, czemu trudno zaprzeczyć. Tak też jawić się nam może ono w świetle podstawowego dokumentu oświatowego, do którego realizacji zobligowany jest nauczyciel – podstawy programowej. Informuje ona wprost, że w zakresie analizy i interpretacji historycznej, uczeń powinien nauczyć się krytycznie analizować informacje zawarte w różnego typu źródłach, także ikonograficznych.

II. Analiza i interpretacja historyczna.

1. Krytyczne analizowanie informacji uzyskanych z różnych źródeł (w tym kartograficznych), próba wyciągania z nich wniosków.

Rysunek 1. Cele kształcenia – wymagania ogólne. Fragment podstawy programowej do historii dla szkoły podstawowej. Źródło: Podstawa programowa do historii dla szkoły podstawowej.

<https://podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-IV-VIII/Historia>, [dostęp: 01.04.2024 r.]

Justyna Budzińska prezentuje nam następującą definicję źródła ikonograficznego, lecz co w przypadku tej pracy najistotniejsze, będącą osadzoną w rzeczywistości szkolnej: „Jednakowoż dla praktyki szkolnej praktyczna wydaje się definicja wykorzystująca etymologię słowa ikonografia (samo pojęcie ma dwa znaczenia: określa się tak jedną z nauk pomocniczych historii sztuki oraz zbiór dzieł będących dokumentacją jednego zagadnienia, osoby czy miejsca). Jeżeli bowiem *eikon* oznacza obraz, a *graphein* pisanie (jako czynność), to mianem źródła ikonograficznego możemy określić źródło (jakkolwiek byłoby ono rozumiane) z a p i s a n e o b r a z e m, czyli inaczej obrazowe, którego językiem nie jest pismo, lecz właśnie obraz.

Proponuję zatem przyjąć, że interesujący nas rodzaj źródła będziemy rozumieli szeroko, jako przedmiot materialny wraz z umieszczonym nań przedstawieniem obrazowym”²⁰.

Sposób definiowania źródła ikonograficznego wynika nie tylko z etymologicznego podejścia wobec terminu, który reprezentuje badaczka, ale i od razu sytuuje nas w działaniu, które wobec oraz ze źródłem ikonograficznym, będziemy podejmować. Zadać by można pytanie, czym wobec takiego rozumienia, może być źródło ikonograficzne na lekcjach historii? Odpowiedzi udziela nam Budzińska zaznaczając: „W potocznym rozumieniu jako synonim ikonografii pojawiającej się na lekcji historii jawi się malarstwo historyczne²¹ [...]”²². To spostrzeżenie będzie fundamentalne dla kolejnych rozdziałów mojej pracy, w której zajmę się właśnie malarstwem.

Zasygnalizować należy, że badaczka wspomina także o tym, iż ikonografia historyczna jest nauką pomocniczą historii. Dla moich rozważań być może nie jest to rozumienie, które będę wykorzystywał w sposób bezpośredni, ale zwraca uwagę na kilka aspektów. Po pierwsze podkreśla wieloznaczność terminu, o którym Justyna Budzińska w innej pracy wspomina w następujący sposób: „Źródła ikonograficzne, źródła obrazowe, ikonografia²³, obraz, przedstawienie – to w zasadzie pojęcia synonimiczne, jeżeli chodzi o ich aspekt *użytkowy* w odniesieniu do praktyki szkolnej, jakkolwiek w praktyce badawczej każde z nich jest obarczone nieco innym znaczeniem”²⁴. Dalej czytamy: „Jak choćby pojęcie *ikonografii*, którą możemy rozumieć dwojako: jako naukę pomocniczą historii sztuki, której podstawową funkcją jest rozpoznanie i klasyfikacja tematów ikonograficznych, badanie ich stałości i powstawania wariantów ikonograficznych oraz motywów, a także deszyfracja treści symboli, personifikacji i atrybutów, co w konsekwencji prowadzi do ustalenia datowania lub autentyczności dzieł sztuki. Drugie znaczenie słowa *ikonografia* dotyczy określanego tym mianem zbioru dzieł sztuki, głównie malarstwa i fotografii, stanowiącego dokumentację danego tematu, osoby, miejsca lub zagadnienia; możemy zatem mówić o ikonografii Napoleona, ikonografii Krakowa,

²⁰ J. Budzińska, *Historia w obrazach, czyli szkolne spotkania ze źródłem ikonograficznym*, [w:] „Powtórka przed...”. IV spotkania z historią dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych. Informator Instytutu Historii UAM, (red.) J. Dobosz, D. Konieczka-Śliwińska, Poznań 2010, s. 120.

²¹ Por. V. Julkowska, *Malarstwo historyczne* [hasło] w: *Współczesna dydaktyka historii...*, s. 176.

²² J. Budzińska, *Historia w obrazach...*, s. 120.

²³ Warto zaznaczyć, że za spopularyzowanie pojęcia *ikonografii* na gruncie naukowym, odpowiedzialny jest M. Porębski, z którego dokonań czerpali zarówno dydaktycy-historycy zajmujący się tą dyscypliną, jak i dydaktycy-poloniści.

²⁴ J. Budzińska, *Mit, stereotyp i fantazmat – między szablonem a inną wizją przeszłości w szkolnym kursie historii (przypadek ikonografii)*, [w:] „KLIO. Czasopismo poświęcone dziejom Polski i powszechnym”, t. 21 (2), 2012, s. 57.

ikonografii wczesnochrześcijańskiej itd. Por. *Słownik terminologiczny sztuk pięknych*, red. K. Kubalska-Sulkiewicz, M. Bielska-Łach, A. Manteuffel-Szarota, Warszawa 1996, s. 157”.²⁵

Nad rozumieniem ikonografii jako nauki pomocniczej historii, chciałbym się jednak zatrzymać, nie dlatego, że będę przedstawiał to, kiedy oraz jak (także z jakich powodów) dołączyła ona do kanonu nauk pomocniczych²⁶, lecz dlatego, że skłania mnie do zaakcentowania różnicy pomiędzy historią a historią sztuki. Chciałbym uzyskać odpowiedź na pytanie, gdzie przebiega granica pomiędzy estetyczną postawą wobec obrazu (na której – wydaje mi się – koncentrują się historycy sztuki, ale i zwykli odbiorcy obrazów), a analizą historyczną wartości dzieła sztuki, będącego przecież źródłem historycznym czasów, w których powstało. Refleksji na ten temat może udzielić tekst Zenona Piecha *Czy ikonografia historyczna powinna być nauką pomocniczą historii?* Zawiera on wartościowe informacje w kontekście pytania, sformułowanego przeze mnie w poprzednim akapicie. Piech wyjaśnia, nie tylko, jaki jest przedmiot badań ikonografii, ale rysuje także jej granice. Zadaje też pytania o przydatność źródeł wizualnych w badaniach historycznych, pokazując co może stać się przedmiotem zainteresowania historyków: „wszystkie przekazy obrazowe, które odnoszą się do osób, miejsc, wydarzeń, instytucji czy obiektów historycznych, a także szeroko rozumianych realiów kultury materialnej i duchowej”²⁷. Zwraca uwagę, że miejsca, w których występuje obrazowy system komunikacji, stają się właśnie tą przestrzenią, która ma aktywizować zainteresowanych ikonografią. Wreszcie udziela odpowiedzi na pytanie, jaka jest różnica między ikonografią historyczną, a historią sztuki²⁸ oraz, jak należy spoglądać na dzieło sztuki, a jak na źródło ikonograficzne. Pozwolę sobie zacytować istotne fragmenty: „Nie wchodząc głębiej w skomplikowaną strukturę dzieła sztuki, możemy powiedzieć, że w tym przypadku kryterium klasyfikacji będzie poziom artystyczny i wartość estetyczna. W przypadku źródła ikonograficznego liczy się natomiast sam fakt przekazu informacji, bez względu na poziom artystyczny przedmiotu będącego jej nośnikiem”²⁹.

W innym fragmencie pisze: „Traktowanie dzieła sztuki jako źródła do rekonstrukcji pewnych obszarów przeszłości zbliża na powrót historię sztuki do historii, a z ikonografii

²⁵ Tamże.

²⁶ Jakkolwiek te tradycje badawcze mogą być ciekawe. Więcej o nich zob. Z. Piech, *Czy ikonografia historyczna powinna być nauką pomocniczą historii?*, [w:] *Tradycje i perspektywy badawcze polskiej mediewistyki*, (red.) W. Fałkowski, Warszawa 2001, s. 121-123. Omówiono tam m.in. tradycje badawcze ikonografii jako nauki pomocniczej.

²⁷ Tamże, s. 129.

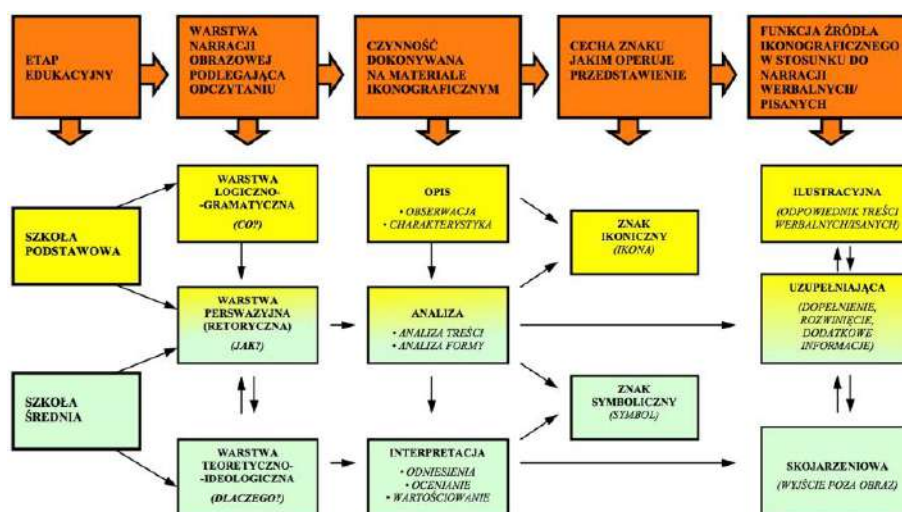
²⁸ Por. A. Puszka, *Historia sztuki* [hasło], w: *Współczesna dydaktyka historii...*, s. 115-116.

²⁹ Z. Piech, dz. cyt., s. 126.

historycznej rozumianej jako nauka pomocnicza historii może uczynić pomost pomiędzy tymi dyscyplinami”³⁰.

W obliczu tez, które stawia Piech, należałoby zastanowić się, jak do tego ma się edukacja szkolna. Nie zapominajmy o tym, co pisała Konieczka-Śliwińska – jak wygląda praca ze źródłami na lekcji oraz o konieczności dostosowania treści naukowych do możliwości intelektualnych uczniów. Uważam, że praca ze źródłami ikonograficznymi na lekcjach historii ma swoje walory. Stawia jednak wyzwania przed nauczycielem, gdyż to od jego decyzji będzie zależało, jaki dzieła i w jakim kontekście pojawią się na lekcji. W mojej ocenie jest to ogromna odpowiedzialność, ponieważ skutki złego doboru treści (w tym np. wprowadzenie tych wykraczających poza dany poziom edukacji) mogą spowodować zrażenie ucznia do treści, szeroko pojętych jako wizualne, a nie o to przecież chodzi na lekcjach.

Po zarysowaniu kwestii terminów podstawowych, przyszedł czas, by odpowiedzieć na pytanie: jak pracować ze źródłem ikonograficznym w szkole na lekcji? Pragnę zaznaczyć, że uzyskanie odpowiedzi na nie jest możliwe, dzięki dokonaniom naukowym Justyny Budzińskiej. Badaczka stworzyła uniwersalny, interdyscyplinarny model dydaktycznej interpretacji źródła ikonograficznego. Jego graficzne, modelowe ujęcie stało się możliwe, dzięki przeszczepieniu ustaleń Jerzego Topolskiego w zakresie narracji historycznej i ich zastosowaniu/dostosowaniu do przestrzeni ikonografii³¹.



³⁰ Tamże, s. 125.

³¹ Zob. J. Topolski, *Wprowadzenie do historii*, Poznań 1998. Warto w tym miejscu wspomnieć, że polski historyk wyróżnił trzy warstwy narracji. Pierwsza z nich nosząca nazwę logiczno-gramatyczną (informacyjną) wymusza konieczność podstawowego działania wobec tekstu – odpowiedź właściwie na pytanie co zostało przedstawione?, z czym mamy do czynienia?. Kolejny poziom to warstwa perswazyjna (retoryczna), która skłania odbiorcę do zadania sobie pytania o sposób tego przedstawienia. Formuluje więc pytanie: jak?, w jaki sposób to zostało przedstawione? Ostatnia warstwa to poziom teoretyczno-ideologiczny, skłaniający odbiorcę tekstu do odpowiedzi: dlaczego przedstawienie, które dostrzeżliśmy i które scharakteryzowaliśmy zostało przedstawione w dany sposób.

Rysunek 2. J. Budzińska, *Model dydaktycznej interpretacji źródła ikonograficznego*. Źródło: Opracowanie zaktualizowane, zgodne z aktualnymi etapami kształcenia. Zostało udostępnione dzięki uprzejmości autorki. Starsza wersja znajduje się w: J. Budzińska, *Źródło ikonograficzne w szkolnej edukacji historycznej na przykładzie zbiorów muzeów wielkopolskich*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2014, s. 82.

Nasuwa mi się w tym miejscu wniosek, że sposób sformułowania pytań przez Topolskiego, jak i zaprezentowane warstwy narracji historycznej, znajdują swoje odzwierciedlenie na gruncie dydaktyki ogólnej odnosząc się do taksonomii celów kształcenia autorstwa Bolesława Niemierki. To właśnie podział celów na następujące poziomy umiejętności i wiadomości z uwzględnieniem kategorii ABCD³² pozwala mi stwierdzić: Pytanie *co?* – odnosi się do kategorii A., w której uczeń wymienia, rozpoznaje, nazywa elementy przedstawienia. Pytanie *jak?* z kolei sytuuje się między poziomem B. i C., gdzie uczeń wyjaśnia oraz charakteryzuje sposoby danego przedstawienia. Do umiejętności w kategorii D. w pełni odnieść można zapytanie *dlaczego?*, które zmusza do analizy i oceny prezentowanego zagadnienia. Uważam, że warto mieć świadomość tego, że wypracowanie każdego ujęcia modelowego powinno spełniać wymagania dydaktyki ogólnej. Ułatwia to także w praktyce szkolnej prac nauczycielowi, gdyż pokazuje na jakim poziomie uczeń zrozumiał dane zagadnienie.

W tym kontekście propozycja badaczki z wyraźnym podziałem na etap edukacyjny jest odpowiedzią wprost na moją wątpliwość, jak pracować z ikonografią w szkole, by nie wprowadzić treści niedostosowanych do uczniów w danym wieku. Ma ona także swoje plusy, gdyż nazywa etapy **d z i a ł a n i a** [podkreślenie D.G.]³³ z materiałem źródłowym w szkole – tj. kolejno opis, analiza i interpretacja. Odnosi się także do roli, jaką w szkolnej edukacji historycznej pełnić powinny źródła w ogóle, co akcentowała Danuta Konieczka-Śliwińska. Model ten wykorzystałem w czwartym rozdziale mojej pracy, w którym pokażę, jakie pytanie zadawać i jakich czynności dokonywać na materiale ikonograficznym – dziełach Jacka Malczewskiego w szkole podstawowej.

2. Między literaturą a malarstwem. Obraz w szkolnej edukacji polonistycznej

Poprzedni podrozdział pokazał, że malarstwo może pełnić ważną rolę na lekcjach historii. Jako źródło historyczne niosące informacje o przeszłości jest przydatne w procesie zdobywania wiedzy o rzeczywistości minionej. Po tych rozważaniach postaram się zarysować

³² Zob. *Taksonomie celów*, [w:] *Edukacja historyczna w szkole: teoria i praktyka*, (red.) E. Choraży, D. Konieczka-Śliwińska, S. Roszak, Wydawnictwo naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 100.

³³ Nie zapominajmy znowu o dydaktyce ogólnej i psychologii rozwojowej oraz uczenia, która mówi, że działanie sprzyja procesowi zapamiętywania wiadomości. Patrz: piramida E. Dale'a.

specyfikę pracy z obrazem w edukacji polonistycznej. Wcześniej warto wspomnieć, że tradycje badawcze dotyczące związków literatury i malarstwa, miejsca obrazu w edukacji polonistycznej³⁴ w literaturze przedmiotu cieszyły się uznaniem już na początku XX wieku. Brakuje jednak uzupełnień o charakterze syntetyzującym, łączącym wspomniane wcześniej obszary z aspektem edukacyjnym. Artykuł może stanowić pewnego rodzaju opracowanie w zakresie tego tematu.

Na samym początku warto podkreślić w jakiej roli występuje on na lekcjach. Dobrze ilustruje to poniższa tabela:

Warianty odpowiedzi	Liczba wypowiedzi	Procent ogółu badanych
Podczas wprowadzenia do epoki	85	91,4
Przy analizie dzieł literackich	70	75,3
Omawiając sylwetki poszczególnych twórców literatury	29	31,2
W czasie syntezy historyczno-literackiej epok	28	30,1
W osobnych ćwiczeniach w mówieniu i pisaniu	9	9,7
Inne możliwości	0	0

Tabela 2. Wykorzystanie dzieł malarskich na lekcjach w deklaracjach polonistów. Źródło: D. Karkut, *Malarstwo jako kontekst literatury i języka polskiego w doświadczeniach uczniowskiego odbioru*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2013, s. 75.

Także podczas hospitacji w ramach praktyk, ale i przy analizie podręczników miałem okazję zaobserwować funkcje w jakiej przywoływane jest malarstwo w szkole. Obraz w szkolnej edukacji polonistycznej zwykle występuje jako kontekst³⁵ np. dla literatury. Staje się on niejako dodatkiem wobec niej. Poświęca mu się mniej uwagi. Można by wysnuć wniosek, że w tej sytuacji będzie miał charakter podrzędny wobec tekstu.

Według danych statystycznych tylko 38,7% nauczycieli poświęca swoje lekcje na omówienie samego obrazu. Z kolei według deklaracji poloniści najczęściej wykorzystują dzieła malarskie by zestawić je z dziełami literackimi.

³⁴ Zob. m.in. K. Drzewiecki, *Zarys metodyki nauczania języka polskiego*, Nakład Gebethnera i Wolffa, Warszawa-Kraków-Lublin-Łódź-Wilno-Zakopane, wyd. III, 1922; A. Klar, *Oglądanie obrazów i omawianie ich treści w szkole powszechnej (ze szczególnym uwzględnieniem klasy I)*, Książnica-Atlas, Lwów 1935; J. B. Konstantynowicz, *Wychowanie estetyczne w nowoczesnej szkole, cz. I. Teoretyczna*, nakładem Księgarni Nauczycielskiej, Lwów 1936; Tenże, *Wychowanie estetyczne w nowoczesnej szkole, cz. II. Praktyczna*, Lwowska Biblioteczna Pedagogiczna, nr 4, Lwów 1936; H. Policht, *Interpretowanie obrazów w nauce szkolnej*, Koło Polonistów, Kraków 1936; K. Wóycicki, *Obraz w nauczaniu mowy ojczystej i literatury*, Gebethner i Wolff, Warszawa 1923.

³⁵ Zob. *Konteksty polonistycznej edukacji*, (red.) M. Kwiatkowska-Ratajczak, Seweryna Wyślouch, Wydawnictwo Poznańskie Studia Polonistyczne, Poznań 1998, lub K. Koc, *Literatura i konteksty*, [w:] *Innowacje i metody. W kręgu teorii i praktyki, t. 1*, (red.) M. Kwiatkowska-Ratajczak, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011.

Warianty odpowiedzi	Liczba odpowiedzi	Procent ogółu badanych
Dokonuję analizy porównawczej dzieła literackiego i obrazu malarskiego	67	72
Poświęcam lekcje omówieniu obrazów	36	38,7
Pozostawiam to inwencji uczniów, zainteresowanym zadają referaty	33	35,5
Odsyłam uczniów do wiadomości z podręcznika	19	20,4
Ograniczam się do tego, że podaję informacje zawarte w podręczniku, nie prezentując obrazów	6	6,5

Tabela 3. Sposoby przekazywania wiedzy o malarstwie na lekcjach deklarowanych przez nauczycieli. Źródło: D. Karkut, *Malarstwo jako kontekst literatury i języka polskiego w doświadczeniach uczniowskiego odbioru*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2013, s. 78.

Zasadne w tej sytuacji zdają się osady Piotra Kołodzieja, który formułuje następujące postulaty: „dzieło malarskie to autonomiczne dzieło sztuki, którego nie można degradować do rangi prostej ilustracji, edytorskiego ozdobnika czy wypełniacza pustych miejsc w książce³⁶”. Dalej: „dzieło malarskie to tekst kultury domagający się statusu równego dziełom literackim³⁷”. Trudno nie odmówić słuszności tym twierdzeniom. Autor przypisuje malarstwu znaczącą rolę pisząc nawet, że: „obraz nie może być jedynie dodatkiem do tematu, lecz sam winien stanowić temat lekcji³⁸”. Uważam, że są to trafne spostrzeżenia, które podkreślali także inni badacze³⁹. Warto w tym miejscu wspomnieć o podstawie programowej do języka polskiego dla szkoły podstawowej, gdzie obraz malarski funkcjonuje właśnie jako – podążając za określeniem Kołodzieja, **autonomiczne** [podkreślenie D.G.] dzieło sztuki. Staje się on jednym z tekstów kultury w ramach szeroko pojętego kształcenia literacko-kulturowego. Nauczyciel zobligowany jest więc do przygotowania ucznia do odbioru obrazu jako dzieła sztuki będącego jednym z wytworów kultury. Podkreśla to Beata Jerzakowska pisząc: „Wśród celów edukacji polonistycznej znajduje się wielostronny rozwój ucznia oraz uwrażliwienie go na świadome, poparte samodzielną refleksją, doświadczenie tekstów kultury, tu szczególnie malarstwa⁴⁰”.

³⁶ P. Kołodziej, *O „czytaniu dzieła malarskiego w szkole – inspiracje, kontynuacje, zaniechania”*, Kraków 2010, s. 74.

³⁷ Tamże.

³⁸ Tamże, s. 73.

³⁹ m.in. Z. Urygę i B. Jerzakowską, na których teksty się powoływałem.

⁴⁰ B. Jerzakowska, *Posłuchać obrazów. Podręcznik z audiodeskrypcją do reprodukcji malarskich, uzupełniający kształcenie literackie i językowe uczniów niewidomych*, Wydawnictwo Rys, Poznań 2016, s. 11.



Rysunek 3. Treści nauczania – wymagania szczegółowe. Fragment podstawy programowej do języka polskiego dla szkoły podstawowej. Źródło: Podstawa programowa do języka polskiego dla szkoły podstawowej. <https://podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-IV-VIII/Jezyk-polski> [dostęp: 01.04.2024 r.]

Jak diagnozuje Anna Pilch: „*lekcje czytania dzieła sztuki są najbardziej zaniedbaną dziedziną dzisiejszej edukacji polonistycznej*”⁴¹. Wymagają bowiem: „od czytelnika, nauczyciela, ucznia niemałej wiedzy dotyczącej obu tych dyscyplin [...] umiejętność patrzenia na poszczególne elementy, odczytywania znaczeń, jakie się w nich kryją; doświadczenie w obcowaniu ze sztuką, to posiadanie umiejętności nadawania sensu i znaczenia poszczególnym komponentom, to odszukiwanie, odczytywanie i interpretowanie, co znaczą i w jakich pozostają relacjach względem siebie”⁴².

Stawia to przed nauczycielem wyzwanie. Powinien on zdobyć warsztat formalny dotyczący tego, jak interpretować dzieło sztuki by móc poprowadzić ucznia w przygodzie obcowania z obrazami⁴³. Obejmuje on m.in. analizę kompozycji, kolorystyki, światła i światłocienia, perspektywę itd. Piotr Kołodziej wspominał, że zbliża to język polski do nauk o sztuce⁴⁴. Także Dorota Karkut wspomina: „obraz jako dzieło sztuki plastycznej tworzy

⁴¹ A. Pilch, *Problemy integracji literatury i malarstwa w szkole. Nauka czytania obrazu*, [w:] *Przygotowanie ucznia do odbioru różnych tekstów kultury*, (red.) A. Janus-Sitarz, Kraków 2004, s. 201.

⁴² Tamże, s. 198.

⁴³ Więcej o tym jak powinien wyglądać warsztat formalny, czyli co podlega analizie oraz jakie pytania podczas niej zadawać – zob. <https://matura-z-historii-sztuki.pl/analiza-dziela-sztuki-krok-po-kroku/> (dostęp: 01.04.2024 r.) oraz <https://uap.edu.pl/wp-content/uploads/2023/03/Paradowska-Aleksandra-Analiza-dziela-material-dydaktyczny.pdf> (dostęp: 01.04.2024 r.) Są to materiały przydatny dla nauczyciela, który, by wykorzystać je na lekcjach w szkole podstawowej powinien okroić do najistotniejszych, podstawowych elementów. Zob. też literaturę specjalistyczną: P. Jaroszyński, *Metafizyka i sztuka*, Wydawnictwo: Polwen Radom, Warszawa 1996; M. Gołaszewska, *Estetyka i antyestetyka*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1984; H. Hohensee-Ciszewska, *Podstawy wiedzy o sztukach plastycznych*, WSiP, Warszawa 1976; a także opracowania przydatne dla nauczycieli: H. Hohensee-Ciszewska, *Dzieło sztuki i jego związki z epoką*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1967; *Sztuka – edukacja – kultura. Z teorii i praktyki edukacji artystycznej*, (red.) U. Szuścik, E. Linkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2014; M. M. Tytko, *O problemach kultury plastycznej w edukacji*, cz. 1 i cz. 2, „Kultura i Wychowanie”, 2012, nr 3-4.

⁴⁴ P. Kołodziej, dz. cyt.

strukturę, w której oprócz **tworzywa** (barw i kształtów) możemy wyodrębnić **treść**, czyli to, co na obrazie jest przedstawione (jego temat); **kompozycję** – w jaki sposób jest zbudowany z poszczególnych składników, **ekspresję**, czyli to, co on wyraża”.⁴⁵

Należy zestawić to z przywołanymi w poprzednim podrozdziale tezami Zenona Piecha, by pokazać, że w kształceniu polonistycznym większy nacisk położony będzie na poziom artystyczny i wartość estetyczną dzieła niż miało to miejsce na historii, gdzie analizowaliśmy głównie przekaz treści. Z tego powodu uzasadnione wydaje się to, dlaczego literatura metodyczno-dydaktyczna poświęca tyle uwagi roli obrazu w kształtowaniu przeżyć estetycznych ucznia w kontakcie z dziełem sztuki. Wspominał o tym Zenon Uryga podkreślając, że obraz poprzez doznania, które wywołuje jest przeżywany przez jego odbiorcę⁴⁶, a także Beata Jerzakowska pisząc o akcie indywidualnego doświadczania sztuki⁴⁷. Oboje podkreślali rolę sztuki jako tekstu kultury w kształtowaniu postawy estetycznej wobec dzieł. Można by odnieść to do jednego z wymiarów kształcenia polonistycznego, które wymieniał Uryga – wymiaru estetycznego⁴⁸, który zdaje się właśnie być realizowany dzięki pracy z malarstwem.

Podsumowaniu rozważań na temat wartości obrazów niech służy refleksja Anny Janus-Sitarz na temat znaczenia pielęgnowania kontaktu ucznia ze sztuką. Według autorki: „w obliczu zagrożenia dehumanizacją naszego życia, konieczne jest wychowanie człowieka, który odczuje **przyjemność w obcowaniu ze sztuką**, będzie otwarty na przeżycia estetyczne”⁴⁹. W tym celu: „**wiedza** o kulturze pomoże w lepszym **rozumieniu** rozmaitych jej przejawów, a to – w większej **akceptacji** dla form wymagających intelektualnego wysiłku od odbiorcy. Nauczanie otwartości wobec różnych konwencji w sztuce ma szansę zaowocować z czasem postawą otwartości wobec drugiego człowieka”⁵⁰.

Takie są więc różnice. Wspólną płaszczyzną dla edukacji historycznej i polonistycznej będzie natomiast samo podejście do pracy z obrazem, czyli etapy analizy dzieła, które ujęła

⁴⁵ D. Karkut, *Malarstwo jako kontekst literatury i języka polskiego w doświadczeniach uczniowskiego odbioru*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2013, s. 19.

⁴⁶ Z. Uryga, *Obraz jako pomoc w nauczaniu języka polskiego*, Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP, z. 12, 1961, s. 129-130.

⁴⁷ B. Jerzakowska, dz. cyt., s. 26.

⁴⁸ Przypomnijmy, że dydaktyk wyróżniał cztery wymiary przedmiotu: instrumentalny, historyczny, filozoficzno-społeczny i estetyczny. Więcej zob. Z. Uryga, *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*, Warszawa – Kraków 1996. Opisuje je także M. Kwiatkowska-Ratajczak, *Wymiary przedmiotu*, [w:] *Innowacje i metody...*

⁴⁹ A. Janus-Sitarz, *Wstęp. Między słowem, obrazem i dźwiękiem, czyli uczeń wobec różnych tekstów kultury*, [w:] *Przygotowanie ucznia do odbioru różnych tekstów kultury*, (red.) tejże, Kraków 2004, s. 10.

⁵⁰ Tamże.

w sposób modelowy Justyna Budzińska – opis, analiza i interpretacja, stąd jej model spełnia wymogi interdyscyplinarnego podejścia do pracy z obrazem.

Warto wspomnieć także, co wydaje mi się ciekawe, jak literatura dydaktyczno-metodyczna, określa sam sposób postępowania z malarstwem⁵¹. Zaskakująca jest zgodność badaczy, którzy wielokrotnie podkreślają, że obraz się **c z y t a** [podkreślenie D.G.]. Stosunkowo rzadko pada tutaj termin interpretacji, działania najszerszego, poprzedzonego opisem i analizą. Zastanawiałem się nad przyczynami takiego stanu rzeczy. Odpowiedź znalazłem w pracy Barbary Marii Płodzień: „Obrazy malarskie traktuję jako teksty kultury i stosuję do nich termin **czytanie i lektura** [podkreślenie D.G.], umieszczając je jednak konsekwentnie w cudzysłowach jako sygnał swoistości oznaczanych w ten sposób zabiegów analityczno-interpretacyjnych”⁵². W takim też rozumieniu obraz malarski pojawia się w podstawie programowej.

Nie zapominajmy także o tym, co pisała cytowana już Beata Gromadzka „[...] literaturoznawcy rozważają relacje między znakami wizualnymi i werbalnymi, a także szukają współczesnej płaszczyzny badawczej dla słowa i obrazu”⁵³. Analiza obszarów, o których wspomina autorka odsyła nas do szerszej refleksji, umiejscowionej nie między słowem i obrazem, a między literaturą i malarstwem⁵⁴. Warto zasygnalizować korzenie tego punktu widzenia, gdyż tłumaczą one, dlaczego na lekcjach języka polskiego także eksponuje się te związki doszukując się owych odniesień intertekstualnych. Moim zdaniem, przyczyn takiego stanu rzeczy, należy dopatrywać się w teorii literatury⁵⁵. Książka Aliny Białej *Literatura i malarstwo. Korespondencja sztuk* dostarcza nam następujących refleksji teoretycznych: „W nowożytnej myśli estetycznej stanowisko nawiązujące do opinii Symonidesa, Platona, Arystotelesa i Cyserona określane jest mianem szkoły Horacjańskiej, jako że Horacy (I w. p.n.e.) w *Liście do Pizonów* ujął je w tezę: *ut pictura poesis* (poezja jak obraz). Pogląd Diona z Prusy zapoczątkował zaś szkołę Lessingowską, gdyż doczekał się wnikliwego omówienia w

⁵¹ W większości pozycji bibliograficznych, z których korzystałem pojawia się określenie: *czytanie obrazu*. Wymienię tutaj m.in.: B. M. Płodzień, „*Czytanie obrazu jako inspiracja do filozofowania na lekcji języka polskiego. Buty van Gogha w szkolnej „Sokrates cafe”*”, Kraków 2011.; P. Kołodziej, *O „czytaniu dzieła malarskiego w szkole – inspiracje, kontynuacje, zaniechania”*, Kraków 2010. W tych artykułach termin: *czytanie* zasygnalizowany jest już w samych tytułach i konsekwentnie stosowany jest w ich treści.

⁵² B. M. Płodzień, dz. cyt., s. 50.

⁵³ B. Gromadzka, dz. cyt., s. 56.

⁵⁴ Dostrzegam, że praktycznie wszystkie publikacje z zakresu dydaktyki polonistycznej eksponują i odnoszą się do tej relacji.

⁵⁵ Spotkać w niej można dwa zasadniczo odmienne podejścia do idei pokrewieństwa literatury i malarstwa – afirmatywne (Horacy) i deprecjonujące (Lessing). Refleksji na ten temat dostarcza m.in. S. Wysłouch, *Ut pictura poesis – stara formuła i nowe problemy*, [w]: *Ut pictura poesis*, (red.) M. Skwara, S. Wysłouch, Wydawnictwo słowo/obraz terytoria; *Tematy Teoretycznoliterackie, Archiwum przekładów „Pamiętnika Literackiego”* (red.) M. Głowiński, Poznań 2006, s. 5-17.

pracy Gottholda Ephraima Lessinga (XVIII w.) *Laookon, czyli o granicach malarstwa i poezji*, której tezę można by ująć: *pictura ut pictura* (obraz jak obraz) oraz *poesis ut poesis* (poezja jak poezja). Teoretyczne rozważania o integracji literatury i malarstwa oraz odmienne stanowiska w dyskusjach zostawiły ślad w języku w postaci pojęć: sztuki siostrzane oraz obraz malarski – obraz literacki. Terminy te ostatecznie potwierdzają genetyczne pokrewieństwo obydwu dziedzin sztuki, zaświadczać zarówno ich podobieństwa, wyrażane w oglądowych przedstawieniach, jak i odmienności tychże przedstawień, wynikające z różnych tworzyw: językowego i plastycznego⁵⁶.

Powyższy cytat zwraca uwagę na to, że podejście do idei pokrewieństwa sztuk było zmienne na przestrzeni wieków. Podkreśla także różnice materii. Można wysnuć następujący wniosek – inny będzie sposób oddziaływania tekstu, inny zaś obrazu. Zwraca na to uwagę Urszula Kopeć twierdząc, że siła tego drugiego polega na wpływie poprzez: wrażenia optyczne – barwy, tworzywo; kompozycję przedmiotów, zestawienie figur i barw; temat, treść oraz odniesienia symboliczne do rzeczywistości⁵⁷.

Ostatnia refleksja w tej części artykułu jest poświęcona poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie analogiczne, jak to postawione w poprzednim – jak pracować z obrazem, tym razem na lekcjach języka polskiego? Dydaktyka polonistyczna nie stworzyła bowiem jednego uporządkowanego modelu pracy z dziełem malarskim w szkole. Pojawiła się propozycja modelowego ujęcia Barbary Dyduch, która wyróżniła trzy modele lektury obrazu proponowane przez refleksję dydaktyczną⁵⁸. Moim zdaniem mają one wartość jedynie teoretyczną, a określenie modele w tym przypadku odnosi się tylko do sposobu podejścia wobec postępowania z dziełem⁵⁹. Badaczka wyróżniła model semiotyczny, ikoniczny oraz audiowizualny⁶⁰. Nie udzielają one konkretnie odpowiedzi na pytanie, jak pracować z malarstwem na lekcji języka polskiego, stąd w propozycjach wykorzystania dzieł Jacka Malczewskiego, korzystam z modelu Justyny Budzińskiej.

Dydaktyka polonistyczna podkreśla natomiast przy okazji jakich ćwiczeń można wykorzystać obraz. Często sytuuje go jednak – jak wcześniej zauważyłem – w roli służebnej wobec literatury. Z wybranych, ciekawych propozycji Zenon Uryga wymienia m.in. ćwiczenia w opisie postaci, opowiadanie na podstawie cyklu obrazów oraz opowiadanie z wyobraźni

⁵⁶ A. Biała, *Literatura i malarstwo. Korespondencja sztuk*, Warszawa-Bielsko-Biała, 2010, s. 20.

⁵⁷ U. Kopeć, *Symbolizm w poezji i malarstwie Młodej Polski. Przykład integracji o charakterze semantycznym*, [w:] *Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego*, (red.) D. Krzyżyk, Rzeszów 2017, t. 26, s. 172.

⁵⁸ B. Dyduch, *Między słowem a obrazem. Dylematy współczesnej polonistyki*, Kraków 2007.

⁵⁹ Autorka w odróżnieniu od Justyny Budzińskiej nie określiła jakie konkretnie działania na danym etapie edukacyjnym można podejmować.

⁶⁰ Więcej o nich zob. B. Dyduch, dz. cyt.

polegające na dopełnieniu przedstawionej w obrazie sytuacji akcją poprzedzającą lub następczą⁶¹. Przy pracy z obrazem Uryga wykorzystał metodę przekładu intersemiotycznego opracowaną przez Annę Dyduch, w celu stymulowania rozwoju sprawności językowej ucznia. Autor ćwiczeń dzięki temu, że „Dydaktyka kształcenia językowego może traktować obraz nie tylko jako źródło treści do ćwiczeń w mówieniu i pisaniu, ale także jako środek dydaktyczny ułatwiających opanowanie mowy”⁶², zaproponował, by „Dla przedstawienia struktury działań w obrębie tej metody można posłużyć się przykładem pracy nad opisem dzieła malarskiego”⁶³. Należy wspomnieć, że sama Dyduch wyróżniła trzy warianty, które może przybrać metoda przekładu intersemiotycznego, które sprzyjają procesowi czytania obrazu:

1. Obserwacja dzieła sztuki (np. obrazu), prowadząca do analizy jego treści i formy, z towarzyszącymi ćwiczeniami językowymi polegającymi na odczytaniu i werbalizowaniu znaczeń na przykład koloru, dynamiki, faktury itp.
2. Ćwiczenia językowe w werbalizacji doznań, emocji, oceny dzieła itp.
3. Redagowanie opisu dzieła sztuki⁶⁴

Przywołuję je by pokazać, że metoda opracowana przez autorkę stwarza paletę możliwości, jeśli chodzi o ćwiczenia z obrazem malarskim.

By podsumować podobieństwa i różnice w zakresie specyfiki pracy z ikonografią na lekcjach historii i języka polskiego, zbieram je w tabeli:

	Edukacja historyczna	Edukacja polonistyczna
Miejsce i rola dzieła malarskiego na lekcji:	Malarstwo jako źródło historyczne o statusie równorzędnym jak inne formy przekazu.	Malarstwo jako tekst kultury wśród innych dzieł sztuki będące często niedowartościowane w zestawieniu z tekstem.
Analiza przekazu:	Obraz jest komunikatem, którego przekaz podlega krytyce źródłowej, która	Proces czytania obrazu oraz kształtowania przeżyć

⁶¹ Z. Uryga, dz. cyt., s. 120-123.

⁶² A. Dyduch, *Metoda kształcenia sprawności językowej uczniów. Projekt systemu, model podręcznika*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1988, s. 98.

⁶³ Tamże, s. 99.

⁶⁴ Tamże, s. 100.

	zmierza do interpretacji, począwszy od opisu i analizy.	estetycznych w kontakcie ze sztuką.
Nacisk na treści podlegające interpretacji:	Liczy się przekaz treści, w mniejszym stopniu wartość estetyczna.	Liczy się w dużej mierze wartość estetyczna i od niej przechodzimy do przekazu, sensu dzieła.
Etapy działań:	Opis Analiza Interpretacja	Analiza formalna dzieła sztuki służąca opisowi i analizie obrazu Interpretacja treści dzieła

Tabela 4. Specyfika pracy z ikonografią w edukacji historycznej i polonistycznej – podobieństwa i różnice.
Źródło: Opracowanie własne.

Zauważam też kilka różnic w zakresie terminologii, lecz etapy działania wobec obrazu na lekcjach historii i języka polskiego uważam za zbieżne.

4. Integrycyjny wymiar kształcenia humanistycznego w pracy z ikonografią

Korelacja, integracja, holizm⁶⁵ w edukacji jak podkreślają badacze, stały się hasłami przyświecającymi ostatniej reformie szkolnictwa. Coraz więcej uwagi zaczęto poświęcać krytycznemu myśleniu, doskonaleniu kompetencji kluczowych w tym przygotowaniu uczniów do łączenia fragmentów zdobytej wiedzy w większe całości. Jak pisała Urszula Kopeć: „Istotną funkcją integracji jest rozwój racjonalnego myślenia ucznia, które sprzyjać będzie interdyscyplinarnemu podejściu do różnych problemów, tematów czy zagadnień. Integracja uczy też kreatywności, wnioskowania i uogólniania”⁶⁶. Tak więc, w ten sposób rozumiany proces stwarza przestrzeń dla doskonalenia kompetencji uczniowskich. Autorka dopatruje się ważkiej roli szkoły – w tym nauczyciela – w tym procesie: „Przygotowanie do odbioru różnych tekstów kultury jest jednym z najważniejszych zadań współczesnej szkoły. Ten długotrwały

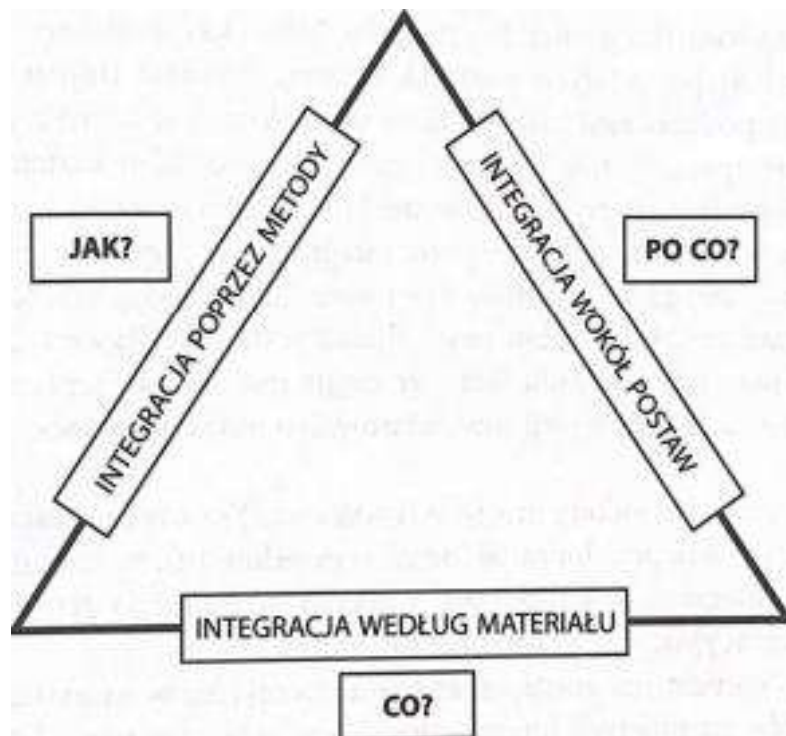
⁶⁵ Pragnę wspomnieć, że pomimo synonimicznego używania tych terminów każdy z nich w odniesieniu do praktyki edukacyjnej ma inne znaczenie. Korelacja jest łączeniem treści należących do różnych przedmiotów. Integracja ma szerszy zasięg, gdyż opiera się na zasadach korelacji z aktywnym udziałem ucznia w działaniu edukacyjnym (aktywizujące techniki i metody nauczania). Z kolei podejście holistyczne podejście pozwala na stworzenie w umyśle ucznia spójnego obrazu poznawanego świata, dzięki odwoływaniu się do wielu dyscyplin naukowych. Więcej zob. *Przewodnik dla nauczycieli nt. korelacji programów przedmiotowych*, oprac. D. Wójcik-Hetman, E. Żmijowska-Wnęk, Wrocław 2015.

⁶⁶ U. Kopeć, dz. cyt., s. 168.

proces, uwzględniający integrację różnych dzieł, pozwoli odkryć zaskakujące sposoby oddziaływania sztuki na człowieka. [...] Integracja wymaga bowiem od nauczyciela podstawowej wiedzy o sztuce, znajomości zasad integracji i płaszczyzn wzajemnego przenikania się tekstów”⁶⁷.

Wiedząc już, że specyfika pracy z ikonografią na lekcjach historii i języka polskiego lekko się różni – czemu nie zaprzeczam, ale ma elementy wspólne, pochylę się nad integracyjnym wymiarem kształcenia humanistycznego w pracy z malarstwem, by pokazać że może ono posłużyć w realizacji tego postulatu.

Wiesława Wantuch – uchodząca za znawczynię zagadnienia – jest autorką trójkąta integracyjnego. Jego graficzne ujęcie przedstawiam poniżej:



Rysunek 4. Model trójkąta integracyjnego. Źródło: W. Wantuch, *Aspekty integracji w nauczaniu języka polskiego*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2005, s. 77.

Badaczka wyróżniła trzy typy integracji. Najważniejsza z nich dotyczy korelacji według materiału. W perspektywie szkolnej będzie się ona dzielić na wewnątrzprzedmiotową i międzyprzedmiotową. Ta pierwsza nie stawia przed nauczycielem takich wyzwań jak ta druga, gdyż prościej jest odwoływać się do wiedzy, którą zdobywali uczniowie na naszych poprzednich lekcjach. Korelacja międzyprzedmiotowa w zakresie materiałów dotyczyć będzie bloków przedmiotów – w tym przypadku humanistycznych – tj. historia, język polski oraz

⁶⁷ Tamże, s. 167-168.

sztuka. Jak słusznie zauważa Jerzy Kaniewski⁶⁸: „Trudno wyobrazić sobie realizację ścieżek edukacyjnych bez minimalnej przynajmniej współpracy nauczycieli poszczególnych przedmiotów”⁶⁹. Dydaktyk, podstaw tak rozumianej integracji dopatruje się w znajomości treści nauczania realizowanych na innych przedmiotach należących do tej samej dziedziny. Bowiern „nauczyciel [...] zapoznaje się najczęściej jedynie z treściami przypisanymi do swojego przedmiotu”⁷⁰. Autorowi nie chodzi tutaj o zagłębianie się w nauczanie przedmiotów, których nie prowadzimy. Zaleca on jedynie pobieżne zorientowanie, jakie treści realizowane są na innym przedmiocie. Wówczas nauczyciel będzie mógł np. dokonując z uczniami opisu dzieła malarskiego na języku polskim wykorzystać ich wiedzę zdobytą na lekcjach plastyki w zakresie analizy formalnej dzieła, czy uruchomić kontekst znany z lekcji historii.

Według Wiesławy Wantuch integracji według materiału może sprzyjać korelacja poprzez stosowane metody nauczania i uczenia się. Skuteczne zdobywanie wiedzy ułatwi z pewnością korzystanie z wielu metod. Badaczka wymienia tutaj m.in. wykład, dyskusje, obserwacje, pracę na materiale źródłowym, metodę zajęć praktycznych i pogadankę.

Ostatnim typem według Wantuch jest integracja wokół postaw. Jej cel i znaczenie dobrze oddaje refleksja z przewodnika dotyczącego programów przedmiotowych: „Skuteczne przygotowanie ucznia do czynnego i ciągłego uczestnictwa w procesie uczenia się, do wykorzystania wszystkiego tego, co oferuje mu społeczeństwo, do sprostania stawianym mu wymogom, a także naśladowania obecnych wokół niego pozytywnych wzorców, w konsekwencji kształtowanie człowieka otwartego na wiedzę, kulturę i świat, nie jest możliwe podczas realizacji poszczególnych programów nauczania niezależnie od siebie – należy powtórzyć, iż niezbędne jest planowanie wspólnych całościowych działań edukacyjnych”⁷¹.

Dodam jeszcze tylko, że Wiesława Wantuch wspomina o postawach, które idealnie wpisują się w opisane powyżej działania – empatia, kreatywność, samokształcenie, sprawne i różnorodne myślenie, sprawności społeczno-organizacyjne, kompetencje estetyczne, efektywne komunikowanie się oraz tolerancja. Uważa, że dzięki integracyjnemu podejściu do nauczania szkoła jest w stanie je wykształcić.

Zastanawiałem się, które z działań mających miejsce w szkole mogło by sprostać założeniom procesu integracji, które wymienia jego badaczka. Podążając za zdaniem Jerzego

⁶⁸ Mam świadomość, że dydaktyk snuje te rozważania odnosząc się do nieaktualnych już ścieżek edukacyjnych w podstawie programowej z języka polskiego z gimnazjum, jednak mimo to postulat integracji sformułowany przez badacza pozostaje wciąż aktualny.

⁶⁹ J. Kaniewski, *Nowe „słowo-zakłęcie”*. O integracji w zreformowanej szkole, „Polonistyka”, 2008, nr 6, s. 9.

⁷⁰ Tamże, s. 7.

⁷¹ *Przewodnik dla nauczycieli nt. korelacji programów przedmiotowych*, oprac. D. Wójcik-Hetman, E. Żmijowska-Wnęć, Wrocław 2015, s. 5.

Kaniewskiego, dochodzę do wniosku, że będzie to interdyscyplinarny projekt edukacyjny. Jak wskazuje badacz: „Dydaktyczna wartość projektu wynika stąd, że w naturalny sposób umożliwia on (czy wręcz narzuca) integrowanie standaryzowanej wiedzy szkolnej z wiedzą osobistą (potoczną), wynikającą z pozaszkolnych doświadczeń ucznia”⁷². Dostarczyło mi to argumentów, by stwierdzić – to właśnie malarstwo świetnie nada się do przeprowadzenia projektu interdyscyplinarnego, który będzie korelował te wspomniane wcześniej obszary.

Tezy te stoją w zgodzie z typami działań integrujących analizę tekstu literackiego z innymi dziedzinami, które wymieniał z kolei Henryk Kucwab – integracje o charakterze problemowym, semantycznym oraz historycznym⁷³. Badacz w każdym z typów działań wymieniał tekst literacki, ale jego ujęcie – moim zdaniem – pozwala na wprzęgnięcie także malarstwa.

W tym miejscu przywołam też tezę Anny Pilch dotyczącą „wzajemnego oświeclania się sztuk”⁷⁴, bowiem zasada się ona także na integracji. Ścisłej odnosząc ją do integracji literatury i malarstwa, o której pisał Henryk Kucwab i o którą toczył się zagorzały spór w refleksji teoretycznej: „O oświeclaniu się wzajemnym sztuk [...] możemy mówić wtedy, gdy odbiorca otrzymuje i wyzyskuje **dotatkowe** informacje o czytanim, czyli interpretowanym dziele, informacje płynące z **innego dzieła**”⁷⁵. Świetnie potwierdza to przykład, który podaje Pilch: „Dzięki wiedzy z zakresu historii sztuki (choćby nawet niewielkiej i powierzchownej), uczniowie mają szansę zobaczenia epoki literackiej, lepszego zrozumienia światopoglądu epoki w dziełach malarzy i pisarzy, który ten światopogląd wyrażają poprzez swoje dzieła. Wiedza o sztuce jest więc cennym i niezbędnym dopowiedzeniem literatury”⁷⁶. Całkiem trafne jest więc mówienie o „wzajemnym oświeclaniu się sztuk”, o których pisze autorka. Wobec nich nauczyciele powinni znaleźć balans. Żadna bowiem nie powinna dominować nad drugą, gdyż chodzi o ich współistnienie i uzupełnianie.

Przykłady i tezy badaczy, na których powoływałem się w tym podrozdziale dowodzą znaczenia procesu integracji w perspektywie szkolnej, ale i pokazują, że przy planowaniu pracy z ikonografią należy ten integracyjny wymiar kształcenia humanistycznego uwzględnić.

⁷² J. Kaniewski, dz. cyt., s. 8.

⁷³ Cyt. za: U. Kopeć, dz. cyt., s. 168. Integracja o charakterze problemowym – pozwala na problemowe powiązanie kilku dziedzin sztuki. Ma na celu dynamiczne oddziaływanie różnymi środkami na emocje ucznia. Integracja semantyczna – ukierunkowana jest na walory semantyczne celowo dobranych dwóch tekstów – literackiego i np. dzieła malarskiego. Rozpoczyna się od opisu uczniowskich wrażeń, a w pełni realizuje się w działaniach analityczno-interpretacyjnych. Integracja o charakterze tematycznych, historycznych i formalnych nawiązań – ukazuje kontynuacje motywów, symboli, wzorów w kolejnych okresach i nurtach artystycznych.

⁷⁴ Jest to wymowne określenie, które używa w całym tekście autorka. Zob. A. Pilch, dz. cyt.

⁷⁵ Tamże, s. 207.

⁷⁶ Tamże, s. 208.

5. Podsumowanie rozważań

W powyższym artykule starałem się zarysować teoretyczne ujęcie pracy z ikonografią w szkole podstawowej oraz jego wartość. Dla zarysowania potencjalnej roli obrazu w edukacji szkolnej konieczne stało się uwzględnienie specyfiki przedmiotowej – historycznej oraz polonistycznej wraz z jej elementami wspólnymi, ale i różnicami.

SPECIFICATION FOR WORKING WITH ICONOGRAPHY IN HISTORY AND POLISH LANGUAGE LESSONS

Summary: The aim of the article was to present the specificity of working with iconography, understood as historical painting, during history and Polish language classes in primary school. The work is divided into several subchapters - an introduction, where the pictorial and symbolic nature of contemporary culture is discussed, a development, where the specificity of the subject matter is outlined, and a summary, which determines the interdisciplinary value of working with a painting.

Keywords: iconography, subject education, history, Polish language, painting.

Bibliografia:

1. Biała A., *Literatura i malarstwo: korespondencja sztuk*, Warszawa-Bielsko-Biała, 2010.
2. Budzińska J., *Historia w obrazach, czyli szkolne spotkania ze źródłem ikonograficznym*, [w:] „Powtórka przed...”. IV spotkania z historią dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych. Informator Instytutu Historii UAM, (red.) J. Dobosz, D. Konieczka-Śliwińska, Poznań 2010, s. 119–128.
3. Budzińska J., *Źródło ikonograficzne w szkolnej edukacji historycznej na przykładzie zbiorów muzeów wielkopolskich*, Poznań 2014.
4. Chrzastowska B., *Jak sprawdzić czytanie symboliczne?*, „Polonistyka” 2000, nr 5.
5. Chrzastowska B., *O rozumieniu utworów literackich (przez dzieci i młodzież)*, [w:] *Przedmiot, podmiot i proces. Szkice z metodyki kształcenia polonistycznego*, wyb. i oprac. M. Kwiatkowska-Ratajczak, W. Wantuch, Wydawnictwo „Poznańskie Studia Polonistyczne”, Poznań 2009.
6. Chrzastowska B., A. Wójtowicz-Stefańska, *Umiejętność odbioru dzieła sztuki*, [w:] *Innowacje i metody. W kręgu teorii i praktyki*, t. 1, (red.) M. Kwiatkowska-Ratajczak, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011.
7. *Dydaktyka historii nowe perspektywy*, (red.) D. Konieczka-Śliwińska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2023.
8. Dyduch A., *Metoda kształcenia sprawności językowej uczniów. Projekt systemu, model podręcznika*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1988.
9. Dyduch B., *Między słowem a obrazem. Dylematy współczesnej polonistyki*, Kraków 2007.
10. *Edukacja historyczna w szkole: teoria i praktyka*, (red.) E. Choraży, D. Konieczka-Śliwińska, S. Roszak, Wydawnictwo naukowe. PWN, Warszawa 2008.
11. Figaj-Nowak H., *Dydaktyczna interpretacja źródła ikonograficznego*, [w:] *Uczeń w Nowej Szkole. Edukacja humanistyczna*, (red.) M. Kujawska, IH UAM, Poznań 2002.
12. Gołębiak B. D., *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*, Toruń-Poznań 1998.
13. Gromadzka B., *Widząc – rozumieć. Dydaktyka polonistyczna wobec edukacji wizualnej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2009.
14. *Innowacje i metody. W kręgu teorii i praktyki*, t. 1, (red.) M. Kwiatkowska-Ratajczak, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011.
15. *Jak stosować metodę projektu – poradnik dla nauczyciela i ucznia*, oprac. Zespół ds. Produktu, Gorlice, 2012.

16. Jerzykowska B., *Posłuchać obrazów: podręcznik z audiodeskrypcją do reprodukcji malarzkich, uzupełniający kształcenie literackie i językowe uczniów niewidomych*, Poznań 2016.
17. Kaniewski J., *Nowe „słowo-zakłęcie”. O integracji w zreformowanej szkole*, „Polonistyka”, 2008, nr 6.
18. Karkut D., *Malarstwo jako kontekst literatury i języka polskiego w doświadczeniach uczniowskiego odbioru*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2013.
19. Kawecki W., *Wizualność współczesnej kultury*, Roczniki Kulturoznawcze, t. XII, 2022, nr 1.
20. Kołodziej P., *O „czytaniu dzieła malarzkiego w szkole – inspiracje, kontynuacje, zaniechania”*, Kraków 2010.
21. Konieczka-Śliwińska D., *Czy uczeń to badacz historii? Źródła historyczne w edukacji szkolnej*, [w:] „Powtórka przed...” XI Spotkania z historią dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych 25–26 września oraz 27–28 września 2017 r.
22. *Konteksty polonistycznej edukacji*, (red.) M. Kwiatkowska-Ratajczak, Seweryna Wyslouch, Wydawnictwo Poznańskie Studia Polonistyczne, Poznań 1998.
23. Kopeć U., *Symbolizm w poezji i malarstwie Młodej Polski. Przykład integracji o charakterze semantycznym*, [w:] *Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego*, (red.) D. Krzyżyk, Katowice 2017, t. 26, s. 167-175.
24. Królikowski P., *Projekt Edukacyjny*, CODN 1999, *Projektowanie – materiały szkoleniowe Programu „Młodzież”*.
25. Kupisiewicz Cz., *Dydaktyka. Podręcznik akademicki*, Kraków 2012.
26. Kwiatkowska-Ratajczak M., *Wymiary przedmiotu: Innowacje i metody. W kręgu teorii i praktyki*, t. 1, (red.) tejsze, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011.
27. Litwic-Kamińska K., *Kultura obrazkowa w dydaktyce – szanse i zagrożenia*, „Forum Dydaktyczne”, 2011, nr 7-8.
28. Mitchell W. J. T., *Czego chcą obrazy?*, tłum. Ł. Zaremba, Narodowe Centrum Kultury, Warszawa 2013.
29. Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, wyd. V, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.
30. Piech Z., *Czy ikonografia historyczna powinna być nauką historii?* [w:] *Tradycje i perspektywy nauk pomocniczych historii w Polsce*, (red.) M. Rokosz, Kraków 1995.
31. Pilch A., *Problemy integracji literatury i malarstwa w szkole. Nauka czytania obrazu*, [w:] *Przygotowanie ucznia do odbioru różnych tekstów kultury*, (red.) A. Janus-Sitarz, Kraków 2004.
32. Płodzień B. M., *„Czytanie” obrazu jako inspiracja do filozofowania na lekcji języka polskiego. Buty van Gogha w szkolnej „Sokrates cafe”*, Kraków 2011.
33. *Przewodnik dla nauczycieli nt. korelacji programów przedmiotowych*, oprac. D. Wójcik-Hetman, E. Żmijowska-Wnęk, Wrocław 2015.
34. *Projekt edukacyjny jako metoda*, Ośrodek Rozwoju Edukacji.
35. *Projekt jako metoda nauczania*, oprac. A. Maciocha, K. Błaszczak.
36. Rybska E., Sajkowska Z., *Czym jest antropologiczna teoria dydaktyki (ATD)?*, „Studia Edukacyjne”, 2015, nr 35.
37. Skórzyńska I., *Projekt edukacyjny – Powroty Odysów*, *Wiadomości Historyczne: czasopismo dla nauczycieli*, t. 51, nr 5/2008, s. 56-58.

38. Suchenek R., *Historia u źródeł interpretacji i analizy dzieł literatury i sztuki*, [w:] I. Chmura-Rutkowska, E. Głowacka-Sobiech, I. Skórzyńska, *Historia ludzi. Historia dla ludzi. Krytyczny wymiar edukacji historycznej*, Kraków 2013.
39. Uryga Z., *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*, Warszawa – Kraków 1996.
40. Uryga Z., *Obraz jako pomoc w nauczaniu języka polskiego*, "Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP", z.12, 1961.
41. Wantuch W., *Aspekty integracji w nauczaniu języka polskiego*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2005,
42. *Współczesna dydaktyka historii. Zarys Encyklopedyczny*, (red.) J. Maternicki, Warszawa 2004.
43. Wysłouch S., *Ut pictura poesis – stara formuła i nowe problemy*, [w]: *Ut pictura poesis*, (red.) M. Skwara, S. Wysłouch, Wydawnictwo słowo/obraz terytoria, Tematy Teoretycznoliterackie, Archiwum przekładów „Pamiętnika Literackiego” (red.) M. Głowiński, Poznań 2006, s. 5-17.

ARTYKUŁ PRZEGLĄDOWY

Maria Antonina Kluza

Uniwersytet Stefana Kardynała Wyszyńskiego w Warszawie

Prawo naturalne a prawo stanowione pozytywne - pomiędzy wartością a normą

Wpłynęło: 20.08.2024 r.; recenzowano: 22.08.2024 i 24.08.2024 r.; zatwierdzono do publikacji: 9.09.2024 r.

Streszczenie: W przeszłości prawo było kształtowane w oparciu o moralność i nierozzerwalnie z nią związane. Prawo w rozumieniu tworzenia norm i przepisów rozstrzygało się w odniesieniu do kategorii dobra człowieka. Wskazuje się również, że ocena życia społecznego dokonywana jest na gruncie etyki społecznej, rozumianej jako porządek norm społecznych, zaś etyka społeczna jest ogółem żądania moralnego zachowania, jakie społeczeństwo stawia swoim członkom¹. Aktualnie, zarysowuje się tendencja do rozdzielania prawa i moralności czyli niejako odrywania norm prawa od wartości uznawanych za podstawę moralności. Dyskusje o relacji prawa naturalnego do prawa stanowionego przez państwo dotyczą zasadniczego rozstrzygnięcia czyli ustalania związku prawa z moralnością. Zależności między prawem a moralnością wciąż budzą kontrowersje. Problematyka ta jest szczególnie istotna w obecnych czasach. Działalność prawna nie stanowi bowiem sfery moralnie neutralnej, a jego stanowienie i stosowanie są zależne od dominujących w danym społeczeństwie poglądów i postaw etycznych. Tematyka ta jest podejmowana przez wielu myślicieli na gruncie teorii i filozofii prawa. Artykuł jest kolejną próbą wykazania różnic pomiędzy prawem naturalnym a prawem stanowionym pozytywnym oraz rozstrzygnięcia, które z tych praw może dominować we współczesnym, postępowym społeczeństwie.

Słowa kluczowe: prawo, wartość, norma, prawo naturalne, prawo stanowione (pozytywne)

1. Wprowadzenie

Rozważania dotyczące różnicy pomiędzy prawem naturalnym a prawem stanowionym pozytywnym należy rozpocząć od zdefiniowania samego prawa. Odpowiedź na pytanie, co to jest prawo, nie jest jasna i jednoznaczna. Na przestrzeni dziejów nie wypracowano bowiem wspólnej i spójnej koncepcji czym jest prawo. Prawo jest wytworem ludzkim i jako takie nie ma jednej, powszechnej definicji. Mimo obiegowych opinii, że żyjemy w państwie prawa i każdego dnia obowiązuje nas wszystkich prawo, brakuje precyzyjnej i klarownej jego definicji. Prawo jest określone i jasne, gdy rozumie się je najprościej – tak, jak rozumieją je prawnicy - jako to coś, co obowiązuje, co jest określone i określające, a tym samym to, co jest jednoznaczne².

¹ Por.: A. Kość, *Relacja prawa i moralności we współczesnej filozofii prawa*, Roczniki Nauk Prawnych, T.11, z. 1, s. 25.

² Por.: P. Kaczorowski, *Aktualność prawa naturalnego we współczesnej debacie niemieckiej*, wykład wygłoszony 9 maja 2024 r. w Warszawie w ramach cyklu seminariów poświęconych tematyce prawa naturalnego, organizowanych przez Fundację „Polska Wielki Projekt”, <https://www.youtube.com/watch?v=hmv2eMjcD3Y> [dostęp: 05.08.2024].

2. Ewolucja prawa

Włodzimierz Łączkowski uważa, że świat prawa jest rozległy, a jego granice mało ostre, dlatego tym bardziej stają się one niewyraźne, im dalej ustawodawca państwowy odchodzi od prawdy i za pomocą sztucznego, konwencjonalnego języka zaczyna tworzyć nowe pojęcia i nowe wartości³. W przeszłości prawo było kształtowane w oparciu o moralność i nierozdzielnie z nią związane. Prawo w rozumieniu tworzenia norm i przepisów odnosiło się do kategorii dobra człowieka. Aktualnie, zarysowuje się tendencja rozdzielania nauk prawnych i nauk moralnych czyli niejako odrywania norm prawa od wiary w Boga i od objawionych przykazań boskich, uznawanych niegdyś za podstawę moralności. Dyskusje o relacji prawa naturalnego do prawa stanowionego przez państwo dotyczą zatem zasadniczego rozstrzygnięcia czyli związku prawa z moralnością⁴.

Regulacje między prawem a moralnością zawsze budziły kontrowersje. Do okresu oświecenia w prawodawstwie dominowały koncepcje prawnonaturalistyczne, które tworzyły wiodący nurt dyskusji o sprawach politycznych i prawnych, na które składały się rozmaite i nierzadko odmienne koncepcje. Doktryny prawa naturalnego przez kilkanaście stuleci stanowiły większość teorii odnoszących się do prawa, polityki i społeczeństwa, a wielu autorów posługiwało się pojęciem prawa natury bądź prawa naturalnego w celu wyjaśnienia założeń swych poglądów. W XVII i XVIII w. klasyczna koncepcja prawa naturalnego podlegała coraz bardziej radykalnemu przekształceniu. Z filozoficznego punktu widzenia jej wersja przednowożytna, reprezentowana m.in. przez Arystotelesa, Cyncerona, Augustyna z Hippony i Tomasza z Akwinu, opierała się na założeniu, zgodnie z którym źródłem i uzasadnieniem prawa naturalnego (jak również warunkiem jego uniwersalnego obowiązywania) był tak czy inaczej rozumiany byt absolutny w postaci Boga. W połowie XVII w. zaczęły się jednak pojawiać nowe interpretacje *lex naturalis* kwestionujące, osłabiające, a wreszcie porzucające założenie o jego metafizycznym, boskim uzasadnieniu, a zarazem przecinające dotychczasowy związek prawa z teologią⁵. Powstanie w XIX wieku pozytywizmu prawniczego, a następnie normatywizmu i innych doktryn prawnych i politycznych (psychologizmu, realizmu czy funkcjonalizmu) zakończyło, jak się wydaje erę dominacji teorii prawa naturalnego w idei prawnej. W XIX w. wyznaczono prawu podstawowy materialny warunek polegający na

³ W. Łączkowski, *Prawo naturalne a prawo stanowione – uwagi prawnika*, w: *Ethos*. R. 12, nr 1/2 - 45/46 (1999), s. 173.

⁴ W. Łączkowski, *Prawo naturalne a prawo... op. cit.* s. 182.

⁵ M. Wendland, *Prawo naturalne w ramach radykalnego oświecenia*, *Archiwum Filozofii Prawa i Filozofii Społecznej* 2020/4, s. 91.

zabezpieczaniu wolności jednostki. Współcześnie prawo traktowane jest z kolei jako narzędzie do osiągania określonych celów społeczno-gospodarczych, a także stanowi instrument „inżynierii społecznej”, zmierzającej do przewartościowania dotychczasowego wzorca kulturowego o rodowodzie judeochrześcijańskim. W podejściu do samego prawa tkwi zatem zasadnicza różnica między XIX-wieczną a współczesną koncepcją państwa prawa⁶. Nie można jednak mówić o zmarginalizowaniu czy unicestwieniu tego kierunku, który współcześnie odegrał istotną rolę w rozwoju w XX wieku katolickiej nauki społecznej pod wpływem neotomizmu. Ożywienie tradycji prawnonaturalnej w drugiej połowie XX wieku zainicjował Johna Finnis, najważniejszy przedstawiciel współczesnej teorii prawa natury. Zgodnie z teorią Finnisa, prawo natury nie jest (jak w tomizmie) systemem norm, będących wzorcem dla prawa pozytywnego, lecz pewnymi wymogami stawianymi prawu pozytywnemu przez rozum praktyczny i wynikającymi z pewnej koncepcji natury ludzkiej⁷. Po II wojnie światowej, wobec zbrodni systemów totalitarnych, można było zaobserwować odradzenie się koncepcji prawa naturalnego i wzrost zainteresowania tą problematyką. Podstawę powrotu do idei prawa naturalnego stanowiły bez wątpienia zbrodnie ludobójstwa i przypadki łamania praw człowieka dokonywane w obliczu obowiązującego prawa stanowionego. Dlatego powrócono do stosowania konstrukcji prawnonaturalnych, opartych na systemie wartości i respektowaniu prawa człowieka do życia, godności ludzkiej i sprawiedliwości, niezależnie od władzy politycznej. Można przyjąć, że debata o relacji w tej materii trwa od najdawniejszych dziejów ludzkości. Ostateczne rozstrzygnięcie wciąż jednak pozostaje w sferze założeń i oczekiwań.

3. Prawo naturalne i prawo stanowione – analogie i różnice

Aby wykazać różnice między prawem naturalnym (prawem niepisany) i prawem stanowionym pozytywnym, trzeba wykorzystać definicje z założenia różnicujące te pojęcia. Według Artura F. Utza, punktem wyjścia rozróżnienia pomiędzy prawem pozytywnym i prawem naturalnym musi być taka definicja prawa, którą będzie można zastosować do obu koncepcji prawa. Prawo – w odróżnieniu od zbioru norm moralnych – możemy zdefiniować jako normę społeczną możliwą do przeforsowania przy użyciu przymusu. Ale musimy wyraźnie podkreślić, że pojęcie „przymus” powinno tutaj obowiązywać tylko w takiej formie, jak to pojęcie może być używane zarówno w pozytywistycznej, jak i w prawnonaturalnej teorii

⁶ A. Dziadzio, *Koncepcja państwa prawa w XIX wieku - idea i rzeczywistość*, Czasopismo Prawno-Historyczne, Tom LVII, 2005, z. 1, s. 178.

⁷ J. Finnis, *Prawo naturalne i uprawnienia naturalne*, Dom wydawniczy ABC, Warszawa, 2021, s. 24-25.

prawa⁸. Zgodnie z definicją Jacquesa Maritaina, prawo naturalne człowieka jest prawem moralnym, ponieważ człowiek przestrzega je lub narusza w sposób nie przymuszony, bez konieczności, i ponieważ ludzkie postępowanie należy do szczególnego, uprzywilejowanego porządku, nieredukowalnego do ogólnego porządku kosmosu, który zmierza do ostatecznego celu, nadrzędnego w stosunku do immanentnego wspólnego dobra wszechświata⁹.

Można zatem przyjąć, że prawo naturalne (*lex naturalis*) jest zbiorem norm, często niepisanych, które obowiązują całe społeczeństwo i władzę państwową bez względu na to, czy są one przez władzę ustanawiane i uznawane, czy też nie. Prawo naturalne oparte jest na koncepcji natury ludzkiej¹⁰. Nie można zatem go zniszczyć albo zabrać człowiekowi. W stosunku do prawa stanowionego powinno ono być nadrzędne bo jest nierozzerwalnie związane z pojęciami godności człowieka, powszechnego dobra i sprawiedliwości społecznej, a nie dążenia władzy do zaspokojenia własnych doraźnych interesów. Prawo naturalne wydaje się być bardziej stabilne i trwałe od prawa stanowionego, bo odnosi się do norm uniwersalnych i niezmiennych zasad postępowania w zbiorowości.

Odmiernym od naturalnego jest prawo stanowione (*ius civile*), będące zbiorem norm, które zostały ustanowione przez organy państwowe, ustawodawcze, uwzględniając normy ogólne przyjęte w danym społeczeństwie. Państwo gwarantuje przestrzeganie tego typu prawa za pomocą przymusu. Według Zygmunta Osieckiego, prawo stanowione, zwane prawem pozytywnym jest ustanawiane przez człowieka dla uregulowania szczegółowego postępowania w coraz bardziej skomplikowanej strukturze społecznej¹¹. Koncepcja prawa stanowionego, pozytywnego zakłada, że samoistnym źródłem prawa są wyłącznie te normy, które są zawarte w tekstach prawnych. Przywołana wcześniej definicja Artura F. Utza trafnie charakteryzuje prawo stanowione. Autor ten wskazuje ponadto, że w ogólnym sensie w definicji prawa – jako zgodnie z przymusem możliwej do przeforsowania normie społecznej – zawarta jest każda norma prawna, czy chodzi tutaj o prawo skodyfikowane przez państwo, czy o prawo zwyczajowe, czy o imperatywne normy prawne, tj. nakazy czy zakazy, czy o zagwarantowanie, jak to jest w przypadku praw podmiotowych¹².

⁸ A.F. Utz, *Prawo naturalne jako pojęcie zbiorcze niepozytywistycznych teorii prawa*, w: Roczniki Nauk Prawnych, Tom XX, Nr 1 – 2010, s. 64.

⁹ J. Maritain, *Człowiek i państwo*, Znak, Kraków 1993.

¹⁰ Por.: A. Szadok-Bratuń, M. Bratuń, *Z rodowodu klasycznego prawa naturalnego*, Studia Prawa Publicznego, 2019, nr 3 (27), s. 24.

¹¹ Z. Osiecki, *Prawo naturalne i prawo stanowione*, w: Warszawskie Studia Pastoralne UKSW, Rok IX 2014 Nr 4 (25), s. 129.

¹² A.F. Utz, *Prawo naturalne jako...*op. cit., s.64.

W prawie stanowionym wszystko jest zatem określone leksykalnie, zaś zasady państwa są spisane w przepisach prawnych i nie ma podstaw do odwoływania się do norm moralnych i oceny prawa z punktu widzenia moralnego. Interesująca dla oceny wartości prawa stanowionego jest koncepcja Thomasa Hobbes'a, zgodnie z którą prawo stanowione nadaje prawu naturalnemu charakter norm zabezpieczonych przymusem państwowym, a dzięki temu prawo naturalne staje się „rzeczywistym prawem”, a nie tylko nakazem moralnym¹³. Przyjęcie takiego założenia doprowadziło Hobbesa do wniosku, że prawo naturalne i prawo stanowione „zawierają się wzajemnie i są równe w całej swej rozciągłości”. Jednak prawo stanowione w zasadzie pozostaje nadrzędne wobec prawa naturalnego, gdyż to państwo nadaje przez swoją siłę prawu naturalnemu moc obowiązującą, bez której nie mogłoby ono istnieć.

4. Podsumowanie

Wzajemną zależność i synergię prawa naturalnego i prawa stanowionego trafnie oddaje filozoficznoprawna formuła Gustawa Radbrucha, która wręcz nakazuje nieprzestrzeganie prawa stanowionego pozytywnego, jeśli narusza ono podstawowe normy moralne. Autor ten w dziele „Pięć minut filozofii prawa” wskazał, że: istnieją takie zasady prawne, które silniejsze są od każdego przepisu prawnego i w konsekwencji ustawa, która jest z nimi sprzeczna, pozbawiona jest mocy obowiązującej. Zasady te określa się jako prawo natury lub prawo rozumu. Z pewnością niektóre z nich otoczone są wątpliwościami, ale z drugiej strony przez wieki wypracowano ich tak trwały stan i skodyfikowano w Deklaracjach Praw człowieka i Obywatela w oparciu o tak powszechne porozumienie, że w odniesieniu do niektórych z nich tylko z trudem można zachować sceptycyzm.¹⁴

Podsumowując, przeprowadzona analiza wykazała, że zakresy obu tych praw nie zawsze są zbieżne. Prawo naturalne może wydawać się bardziej stabilne i trwałe od prawa stanowionego, ponieważ odnosi się do norm uniwersalnych i niezmiennych zasad postępowania. Prawo stanowione określa, że zasady państwa są spisane w przepisach prawnych i nie ma podstaw do odwoływania się do norm moralnych i oceny prawa z punktu widzenia moralnego. Oba rodzaje praw nie są ze sobą sprzeczne, chociaż nie w każdym zakresie są tożsame. Zależność między nimi, a zwłaszcza zagadnienie „wiązań” w sumieniu przez prawo pozytywne, dobrze ukazuje Mieczysław Albert Krąpiec w książce „Prawo naturalne”¹⁵.

¹³ T. Hobbes, *Lewiatan czyli materia, forma i władza państwa kościelnego i świeckiego*, przeł. Cz. Znamierowski, Warszawa 1954, s. 152.

¹⁴ G. Radbruch, *Pięć minut filozofii prawa*, *Colloquia Communia* 1988–1989, 6(41)-1(42), (przeł. J. Zajadło).

¹⁵ M. A. Krąpiec, *Człowiek i prawo naturalne*, Wyd. KUL, Lublin 1993, s. 223-228.

Wydaje się, że prawo naturalne i prawo stanowione pozytywne winny pozostawać w równowadze i być stosowane jako równorzędne, aby systemem wartości i systemem norm prawnych stanowionych przez państwo wzajemnie się uzupełniały, a nie wykluczały.

NATURAL LAW AND POSITIVE STATUTORY LAW – BETWEEN VALUE AND NORM

Abstract : In history, law was shaped based on morality and was inextricably linked to morality. Law, in the sense of creating norms and regulations, was decided in relation to the category of human good. Currently, there is a tendency to separate law and morality, to separate legal norms from values considered to be the basis of morality. The discussion on the relationship of natural law to state-made law concerns the relationship of law with morality. Regulations between law and morality are controversial. This article is an attempt to demonstrate the differences between natural law and positive statutory law and to decide which of these laws may dominate in a modern, progressive society.

Keywords: law, value, norm, natural law, statutory law, positive law

Bibliografia:

1. A. Dziadzio, *Koncepcja państwa prawa w XIX wieku - idea i rzeczywistość*, Czasopismo Prawno-Historyczne, T. LVII, 2005, z. 1, s. 178.
2. J. Finnis, *Prawo naturalne i uprawnienia naturalne*, Dom wydawniczy ABC, Warszawa, 2021, s. 24-25.
3. Hobbes T., *Lewiatan czyli materia, forma i władza państwa kościelnego i świeckiego*, przeł. Cz. Znamierowski, Warszawa 1954, s. 152 i in.
4. Kaczorowski P., *Aktualność prawa naturalnego we współczesnej debacie niemieckiej*, wykład wygłoszony 9 maja 2024 r. w Warszawie w ramach cyklu seminariów poświęconych tematyce prawa naturalnego organizowanych przez Fundację „Polska Wielki Projekt”, <https://www.youtube.com/watch?v=hmv2eMjcD3Y> [dostęp: 05.06.2024].
5. Kość A., *Relacja prawa i moralności we współczesnej filozofii prawa*, Roczniki Nauk Prawnych, T.11, z. 1, s. 25.
6. Krąpiec M. A., *Człowiek i prawo naturalne*, Wyd. KUL, Lublin 1993, s. 223-228.
7. Łączkowski W., *Prawo naturalne a prawo stanowione – uwagi prawnika*, w: Ethos. R. 12, nr 1/2 - 45/46 (1999), s. 173 i 182.
8. Maciejewski M., *Doktrynalne ujęcia relacji prawo naturalne – prawo stanowione od starożytności do czasów oświecenia*, Krakowskie Studia z Historii Państwa i Prawa 2015; 8 (2), s. 107–132.
9. Maritain J., *Człowiek i państwo*, Znak, Kraków 1993.
10. Osiecki Z., *Prawo naturalne i prawo stanowione*, w: Warszawskie Studia Pastoralne UKSW, Rok IX 2014 Nr 4 (25).
11. Radbruch G., *Pięć minut filozofii prawa*, Colloquia Communia 1988–1989, 6(41) - 1(42), (przeł. J. Zajadło).
12. Por.: A. Szadok-Bratuń, M. Bratuń, *Z rodowodu klasycznego prawa naturalnego*, Studia Prawa Publicznego, 2019, nr 3 (27), s. 24.
13. Utz A.F., *Prawo naturalne jako pojęcie zbiorcze niepozytywistycznych teorii prawa*, w: Roczniki Nauk Prawnych, t. XX, numer 1 – 2010, s. 63-64.
14. Wendland M., *Prawo naturalne w ramach radykalnego oświecenia*, Archiwum Filozofii Prawa i Filozofii Społecznej 2020/4, s. 91.



INFORMACJA O WYDAWCY

Stowarzyszenie Dialogiczne Towarzystwo Naukowe -
Społeczeństwo i Polityka funkcjonuje od kwietnia 2024 roku.
W naszych działaniach skupiamy się na rozwoju i promocji nauki
oraz kultury. Zachęcamy do zaangażowania się
w działalność naszej organizacji.

DANE TELEADRESOWE

Stowarzyszenie Dialogiczne Towarzystwo Naukowe
- Społeczeństwo i Polityka
adres do korespondencji: ul Lipowa 3D, 30-702 Kraków
sekretariat@dialogicznetonarzystwonaukowe.pl
www.dialogicznetonarzystwonaukowe.pl/pl/home

DANE ADRESOWE REDAKCJI:
redakcja@czasopismodialogus.pl

