

NAUKI
HUMANISTYCZNE
I SPOŁECZNE
W PERSPEKTYWIE
INTERDYSCYPLINARNEJ

TOM 14

REDAKCJA
DAWID KOBYLAŃSKI



ARCHAEGRAPH
Wydawnictwo Naukowe

NAUKI HUMANISTYCZNE
I SPOŁECZNE W PERSPEKTYWIE
INTERDYSCYPLINARNEJ

HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES
IN AN INTERDISCIPLINARY PERSPECTIVE

TOM XIV

VOL. XIV

REDAKCJA

DAWID KOBYLAŃSKI

NAUKI
HUMANISTYCZNE
I SPOŁECZNE
W PERSPEKTYWIE
INTERDYSCYPLINARNEJ

TOM 14

REDAKCJA
DAWID KOBYLAŃSKI



ARCHAEGRAPH
Wydawnictwo Naukowe

KOMITET REDAKCYJNY:
DAWID KOBYLAŃSKI (PRZEWODNICZĄCY)
MATEUSZ DRŻAŁ
KLAUDIA KLAMCZYŃSKA

REDAKCJA TECHNICZNA:
PIOTR BIAŁKOWSKI
WERONIKA BICZEK
MAŁGORZATA BUDNIK-MINIERSKA

RECENZENCI:
DR MAGDALENA BUREK
DR MICHAŁ STACHURSKI
DR JUSTYNA KOCIEMBA-ŻULICKA

KOREKTA REDAKTORSKA, SKŁAD I PROJEKT OKŁADKI
KAROL ŁUKOMIAK

© COPYRIGHT BY AUTHORS & ARCHAEGRAPH

ISBN: 978-83-67959-63-6

WERSJA ELEKTRONICZNA DOSTĘPNA NA STRONIE INTERNETOWEJ WYDAWCY:
www.archaeograph.pl

ARCHAEGRAPH
Wydawnictwo Naukowe

ŁÓDŹ, CZERWIEC 2024

SPIS TREŚCI

PRZEDMOWA.....	7
EMOCJE INNEGO – ODMIENNOŚĆ W PRYZYSTANI ELFÓW	9
KATARZYNA STACIWA	
ZJEDNOCZONE KRÓLESTWO IZRAELA ZA PANOWANIA SALOMONA. KOMENTARZ 1 KSIĘGI KRÓLEWSKIEJ 10	21
JAKUB WILAMOWSKI	
NIE BÓJMY SIĘ NIEKOMPETENCJI, CZYLI O KILKU PERSPEKTYWACH BADAWCZYCH DLA HISTORYKA KLIMATU W KONTEKŚCIE INTERDYSCYPLINARNYCH STUDIÓW NAD SKUTKAMI ERUPCJI WULKANU TAMBORA	37
MAREK BLACHA	
MASAKRA W GWANGJU W UJĘCIU PAMIĘCI WIELOKIERUNKOWEJ MICHAELA ROTHBERGA I TEATRU WIELOKIERUNKOWEGO NA PRZYKŁADZIE SPEKTAKLU NADCHODZI CHŁOPIEC MARCINA WIERZCHOWSKIEGO	53
JÓZEF LEGIERSKI	
REKLAMA SUBLIMINALNA – KREATYWNY SPOSÓB NA UDANY MARKETING CZY NARZĘDZIE MANIPULACJI WYBORAMI RYNKOWYMI KONSUMENTÓW?	61
ANNA JAKÓBSKA	
MEDIA SPOŁECZNOŚCIOWE W STRATEGIACH KOMUNIKACJI Z INTERESARIUSZAMI W UCZELNIACH WYŻSZYCH	77
MAGDALENA CHAŁUPCZAK	
ELEMENTY MUZYKI W EDUKACJI POLONISTYCZNEJ	87
ANNA GÓRECKA	
POZASZKOLNA EDUKACJA MUZYCZNA Z PERSPEKTYWY INSTRUKTORÓW ZAJĘĆ NAUKI GRY NA GITARZE	97
MILENA KRUSZWIC	
WYBRANE PROBLEMY UCZNIÓW POCHODZENIA UKRAIŃSKIEGO W POLSKIM SYSTEMIE EDUKACJI	109
MAGDALENA KRYŃSKA	

SOMATYZACJA TOŻSAMOŚCI WYRAZEM TRUDNOŚCI W WYRAŻANIU WŁASNEJ TOŻSAMOŚCI PRZEZ MŁODZIEŻ.....	119
--	-----

URSZULA EKSTOWICZ

GDY REFORMA TO ZA MAŁO. RZECZ O POLSKIM SYSTEMIE EDUKACJI.....	131
--	-----

AGNIESZKA KUBIAK

PRZEDMOWA

Z przyjemnością przedstawiamy Państwu tom XIV monografii, wydany w ramach serii wydawniczej *Nauki humanistyczne i społeczne w perspektywie interdyscyplinarnej* (ang. *Humanities and Social Sciences in an Interdisciplinary Perspective*), na który składa się jedenaście autorskich rozdziałów. Publikacja powstała w wyniku współpracy badaczy z różnych polskich ośrodków akademickich. W niniejszym tomie można znaleźć opracowania przedstawicieli: Uniwersytetu Jagiellońskiego, Uniwersytetu Łódzkiego, Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie, Uniwersytetu w Białymstoku, Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, Akademii Nauk Stosowanych im. prof. Edwarda Lipińskiego w Kielcach, Szkoły Podstawowej nr 4 im. I. J. Paderewskiego w Pruszczu Gdańskim.

Głównym celem przygotowania niniejszej publikacji było stworzenie młodym (lecz nie tylko) badaczom przestrzeni do prezentacji swoich kierunków badawczych oraz naukowych zainteresowań. Tak sformułowany wielowymiarowy oraz szeroki temat monografii umożliwił zgromadzenie w jednym miejscu naukowców reprezentujących różne dyscypliny naukowe.

Jako Komitet redakcyjny chcielibyśmy przekazać szczególne słowa uznania recenzentom artykułów i podziękować za poświęcony czas i wszystkie cenne uwagi, które wpłynęły na wysoką wartość merytoryczną tomu. Mamy nadzieję, że publikacja ta stanie się motywacją i inspiracją dla młodych naukowców do dalszej pracy naukowej.

Komitet Redakcyjny

Katarzyna Staciwa

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

e-mail: katsta15@st.amu.edu.pl

ORCID: 0009-0006-7596-3532

EMOCJE INNEGO – ODMIENNOŚĆ W *PRYZYSTANI ELFÓW*

Streszczenie: W niniejszym artykule przybliżona zostaje problematyka inności głównej bohaterki książki *Elfi pyłek i wyprawa po Jajko* autorstwa Gail Carson Levine. Podjęte zostają rozważania dotyczące wyglądu społeczności elfów (cechującej się silnym podziałem na grupy „zawodowe” i niechęcią wobec obcości) w kontekście wymiarów kultury zaproponowanych przez holenderskiego badacza Greeta Hofstede. Przeanalizowane zostają też reakcje innych bohaterów utworu na odmienność protagonistki i jej przeżycia związane ze sposobem, w jaki jest traktowana. Przedstawione są konsekwencje odrzucenia i długotrwałego odczuwania wstydu zarówno przez bohaterkę literacką, jak i przez ludzi. Na koniec podjęte są rozważania o pożytku płynącym z lektury omawianej książki.

Słowa kluczowe: wymiary kultury, filozofia dialogu, literatura dziecięca, emocje, odmienność

WPROWADZENIE

W dorosłym życiu niejednokrotnie musimy mierzyć się z poczuciem wyobcowania wywołanym odrzuceniem przez grupę. Wynikać może ono z różnych aspektów, często niezależnych od nas, takich jak kolor skóry, niepełnosprawność fizyczna czy umysłowa, orientacja seksualna, status majątkowy, ale też i dowolna inna cecha (nawet pozytywna), która będzie nas wyróżniać. Takie doświadczenie może być dla dorosłego człowieka druzgocące i pociągać za sobą przykre konsekwencje, co jednak, gdy dotknie ono dziecka? Jak wytłumaczyć mu przyczyny tego zjawiska i ugruntować w nim poczucie własnej wartości? W jaki sposób

wyjaśnić innym dzieciom emocje, które odczuwa odrzucony kolega lub koleżanka? Pomocna w takiej sytuacji może okazać się wspólna lektura, gdyż i w literaturze dziecięcej możemy odnaleźć Innego.

Przykładem książki, w której odnajdziemy odrzuconego przez społeczność bohatera, jest *Elfi pyłek i wyprawa po Jajko* autorstwa Gail Carson Levine [Levine 2005] autorki znanej i rozpoznawanej przede wszystkim dzięki wcześniejszej pozycji – *Elle Zaklętej* wydanej w 1997 roku. Omawiana przeze mnie pozycja została opublikowana w Polsce w 2005 roku przez wydawnictwo Egmont i chociaż od tego czasu minęło 16 lat, nie doczekała się w naszym kraju szerszego rozgłosu. *Elfi pyłek* jest częścią dużej franczyzy *Wróżki (Fairies)* należącej do Wytwórni Walta Disney’a, obejmującą też krótsze książki, magazyn, filmy czy zabawki. Inspiracją sięga zaś początków XX wieku, kiedy to wraz z Piotrusiem Panem rozpoczęła się historia Nibylandii (który wspomniany zostaje tylko parokrotnie jako dawny ukochany Cynki Dzwoneczek). W sercu magicznej wyspy znajduje się Przystań Elfów – miejsce, do którego od czasu do czasu przybywa pierwszy śmiech dziecka, zmieniając się w nibylandzkiego elfa.

Taką właśnie istotą jest Bryłka – główna bohaterka utworu, nowonarodzona elfka, nieposiadająca (a właściwie na początku historii niepotrafiąca nazwać) swojego talentu, czyli wrodzonej zdolności, pozwalającej na uprawianiu magii związanej z daną dziedziną. Protagonistka poznaje silnie ustrukturyzowane społeczeństwo, odrzucające bohaterkę ze względu na jej braki. Książka (jak zazwyczaj w literaturze dziecięcej) kończy się jednak szczęśliwie – młodziutka protagonistka podejmuje się udziału w niebezpiecznej wyprawie, podczas której odkrywa prawdziwą siebie i zyskuje akceptację społeczności oraz ugruntowuje poczucie własnej wartości.

PRYZSTAŃ ELFÓW – LUKROWANA DYSTOPIA

Nim rozważymy losy Bryłki i wpływ odrzucenia przez społeczność na jej osobowość, musimy zastanowić się, jaka właściwie jest Przystań Elfów i jej mieszkańcy. Miejsce akcji, które mieści się w sercu Nibylandii, jest niezaprzeczalnie piękne. W jego środku mieści się Drzewo Domowe, w którym mieszkańcy mają swoje sypialnie i pracownie. Przed nim, na dziedzińcu, urządzone są uroczystości, a obok przepływa potok. W okolicy znajduje się też głóg, a na nim znajdują się gniazdo Matki Gołębiczy – najważniejszej postaci całej wyspy, wysiadującej jajko, odpowiadające za nieśmiertelność jej mieszkańców. Wszystkie pomieszczenia Drzewa Domowego, które dane jest poznać czytelnikom, opisywane są

w sposób niezwykle urokliwy: pastelowe ściany przystrajają obrazy, a w oknach wiszą koronkowe firanki. Pokoje dostosowane są też do talentów pracujących lub mieszkających w nich elfów.

W Przystani panuje gwar, efly uwijają się przy pracy, wszystkie znające swoją rolę, zajmujące się sprawami odpowiednimi dla ich profesji. Przy pierwszym spojrzeniu na mieszkańców tego miejsca dostrzegamy dominującą w społeczności cechę – brak bezczynności. Jedynie w pokoju herbacianym widzimy „tylko kilka elf sączących herbatę ze skorupki małży albo jedzących kanapki bez skórek” [Levine 2005: 26]. Dowiadujemy się też jednak, że „Prawie wszyscy pili zwykle herbatę o późniejszej porze” [Levine 2005: 26] – zwyczajowa pora odpoczynku jest późniejsza. W tym pokoju najwidoczniej uwypukla się podział, wedle którego żyje społeczność – każdy elf zasiada przy stole razem z innymi przedstawicielami swojego talentu. Dla Bryłki, która jest go pozbawiona, nie ma wśród nich miejsca.

W holu Drzewa Domowego, Bryłka widzi mosiężną tablicę, na której wypisane są imiona wszystkich jego mieszkańców – i to imiona zestawione z nazwą profesji, pracownią i pokojem. Talenty są bowiem wyznacznikiem dyktującym zasady społecznego współżycia, gwarantują poczucie przynależności i własnej wartości, z czym Bryłka musi mierzyć się od pierwszych minut spędzonych w Nibylandii.

Warto w takim razie zapytać – jakie talenty odnajdziemy wśród nibylandzkich elfów? Niektóre są zupełnie zwyczajne, jak talent piekarski, mleczarski, muzyczny i wodny, inne zaś mogą nieco zadziwić swoją szczegółowością, jak talent dziurkowo-od-kluczowy lub też garnkowo-patelniowy, czy też talenty „tak wąsko wyspecjalizowane, że można je było nazwać podtalentami, takimi jak wiedzący-kiedy-potrawa-jest-gotowa lub przenoszący-z-pieca-na-półmisek talent” [Levine 2005: 29]. Z utworu dowiadujemy się, że każdy elf jest dumny ze swojego talentu i z wykonywanej przez siebie pracy, którą podejmuje z energią i radością.

Jednak czy każdy elf naprawdę ma do tego powody? Trudno jest powiem wyobrazić sobie, że osoby wykonujące prace sprzątające (a istnieją na przykład polerująco utalentowane elfy!) czy myjące skrzydła innych elfów są równie zadowolone ze swojego zawodu jak królowa (omawiane społeczeństwo jest bowiem monarchią) czy muzycy. Warto przy tym pamiętać, że nikt swojego talentu nie wybiera – z talentem się rodzi. Wszystko to wskazuje na utopijny (a może raczej dystopijny?) charakter wspólnoty. Czytając utwór musimy założyć, że naprawdę każdy elf jest szczęśliwy z nadanego mu w społeczności miejsca, braku możliwości zmiany talentu czy możliwości awansu społecznego.

Trzeba też nadmienić, że uczenie szacunku do osób pracujących fizycznie jest bardzo istotne, kluczowym jednak jest fakt, że nie zawsze jest to celowo wybrana przez jednostkę droga. Wykonywany zawód nie musi być przez pracownika lubiany i nie jest czymś definiującym tożsamość człowieka oraz nie powinien być permanentny (ważne jest poczucie możliwości zmiany swojej profesji). Wszystkiego tego brakuje w społeczeństwie elfów.

Czemu więc przedstawiony świat powinniśmy postrzegać bardziej w kategorii dystopii, skoro wszyscy są zadowoleni ze swojego miejsca w świecie? Jest tak, ponieważ w momencie pojawienia się w nim jednostki w jakiś sposób nieprzystającej do kanonu, uwidaczniają się wszystkie wady tak ścisłego podziału mieszkańców wspólnoty.

WYMIARY KULTURY A ELFIA SPOŁECZNOŚĆ

Zastanawiając się nad nieprzychylnością społeczeństwa elfów, warto podjąć próbę opisanego go w bardziej ustrukturyzowany sposób. Do dokonania tego mogą posłużyć w ciekawy sposób wymiary kultury zaproponowane przez Greta Hofstede. To badanie, przeprowadzone przez holenderskiego psychologa, wykorzystywane jest przede wszystkim we wszelkiego rodzaju negocjacjach, reklamie i innych dziedzinach, w których poznanie społeczeństwa jest niezbędne do osiągnięcia sukcesu. Jednak poza praktycznym wymiarem, jest ono też ciekawym narzędziem, pozwalającym na lepsze zrozumienie kultury, z którą obcujemy.

Na czym więc polega stworzona przez badacza klasyfikacja? „Geert Hofstede wyróżnił następujące wymiary kultur narodowych: «dystans do władzy», «kolektywizm i indywidualizm», «kobiecość i męskość», «unikanie niepewności», «orientacja długoterminowa i krótkoterminowa» [Subocz 2012: 42]. Przyjrzyjmy się zatem, czym one są i w jaki sposób uwidaczniają się w społeczeństwie elfów.

Pierwszy wymiar to dystans do władzy, „określający stopień akceptowania przez ludzi nierówności społecznych i przekonania, że władza przynależy niektórym osobom z racji jej posiadania” [Paszowska 2019: 1]. Możemy wyróżnić społeczeństwa o dużym lub małym dystansie, w przypadku opisywanej społeczności jest on mały. Jak należy to rozumieć?

Spółeczeństwa charakteryzujące się małym dystansem do władzy cechuje przekonanie, że nierówności między ludźmi powinny być zmniejszane. Przełożeni i podwładni są w pewnym stopniu od siebie zależni – zarówno rodzice, jak i dzieci traktują się partnersko, podobnie jest też w relacjach dzieci–nauczyciele. Hierarchia w organizacjach wynika z odgrywania różnych ról. W tych społeczeństwach typowe jest dążenie do decentralizacji [Subocz 2012: 42].

Władzy w Przystani Elfów wcale nie sprawuje, jak mogłoby się wydawać, królowa. Ostateczne słowo w ważnych decyzjach zawsze podejmuje Matka Gołębica – magiczna istota, z której piór elfy wytwarzają tytułowy pyłek, pozwalający im latać. W sytuacji zagrożenia to ona naznacza postaci, które wyruszą na wyprawę. Jej decyzja jest kluczowa przy podejmowaniu poważnych decyzji, jednak w sprawach dnia codziennego elfy radzą sobie same – często w ramach zamkniętych grupek swoich talentów. W spokojnych czasach ich społeczność działa jak dobrze naoliwiona maszyna, elfy są samodzielne, nie ma silnej centralizacji. Nierówności między jednostkami właściwie nie występują – każdy elf posiada własny pokój, dostęp do jedzenia i innych zasobów, w tym najważniejszego – pyłku pozwalającego latać. Nawet Bryłka, która nie posiada talentu, w tej kwestii nie ulega wykluczeniu.

Następnym wymiarem jest kolektywizm i indywidualizm, „który określa w jakim zakresie ludzie skupieni są na potrzebach własnych i najbliższej rodziny, a na ile skłonni są identyfikować się z grupą, do której należą” [Paszowska 2019: 3]. W tej kwestii funkcjonowanie społeczeństwa elfów nie pozostawia wątpliwości – kolektywizm zdecydowanie dominuje nad indywidualizmem. Zarządza się tutaj grupami (talentami), a jednostki identyfikują się poprzez przynależność do nich. Warto też zauważyć, że „W przypadku wykroczeń następstwami są wstyd i utrata twarzy zarówno jednostki, jak i grupy, do jakiej ona należy.” [Subocz 2012: 43].

W przypadku wymiaru kobiecości i męskości należy pamiętać, że nie chodzi w nim o przewagę jednostek danej płci, a o „stopień ważności takich wartości jak odnoszenie sukcesów, zarabianie, konkurowanie w opozycji do cech «żeńskich» – współczucia dla słabych, przyjaźni, zrozumienia i dobrej atmosfery” [Paszowska 2019: 3]. W tym przypadku mamy do czynienia ze społeczeństwem żeńskim, liczy się w nim opieka nad słabszymi, solidarność (ale tylko wobec członków społeczeństwa!), ważne są równość i relacje międzyludzkie.

Kolejny wymiar, unikanie niepewności, to „wymiar determinujący w jakim stopniu obywatele poszczególnych krajów skłonni są akceptować niepewność jutra lub stawiać czoła nieznanym sytuacjom” [Paszowska 2019: 2]. U elfów jest on wysoki, społeczeństwo jest mało tolerancyjne, odmienne zachowania spotykają się z potępieniem – gdy Bryłka używa zwrotów charakterystycznych dla „niezgrabków” (ludzi), spotyka się z chłodnym traktowaniem i krytyką, odczuwa, że nie pasuje do grupy.

Ostatnim wymiarem jest orientacja długo- lub krótkoterminowa. W Przystani Elfów pojawia się ta pierwsza, która „wiąże się z zapobiegliwością,

oszczędnym gospodarowaniem zasobami, wytrwałością, pokorą, skromnością i cierpliwością jako cnotami, odczuwaniem wstydu” [Paszkowska 2019: 4]. Elfi pyłek, który wytwarzany jest raz do roku, gospodarowany jest oszczędnie, tak, by starczyło go do następnego zbioru piór. Społeczność jest cierpliwa, czego przykładem jest Cynka, wytrwale oddająca się swojej pracy. Bryłka zaś jest przykładem silnego odczuwania wstydu.

Bliższe przeanalizowanie struktury społeczeństwa i poznanie jego cech charakterystycznych pozwala na lepsze zrozumienie przyczyn odtrącenia Innego i reakcji na jego zachowanie.

„TO NIC ZŁEGO, GDY KTOŚ JEST NIEDOROBIONY” – REAKCJE NA INNEGO

W społeczeństwie elfów Bryłka nie jest pierwszą postacią posiadającą cechę uznawaną za „defekt”.

To się czasami zdarza. Jakiś śmiech może pęknąć w drodze na wyspę i nowy elf przybywa na nią niedorobiony. Niektóre niedoróbki nie mają koniuszków uszu albo świecą tylko połową ciała. Inne sprawiają wrażenie, że niczego im nie brakuje, ale mają problemy z mówieniem albo sądzą, że „kurczę” rymuje się z „materacem” [Levine 2005: 19].

Chociaż Matka Gołębica mówi, że w byciu „nedorobionym” nie ma nic złego, to jednak słowo to dziś, jak i 16 lat temu, gdy książka została wydana, nie ma i nie miało neutralnego znaczenia. Nawet w Przystani Elfów zdarzają się jednostki, które używają go niemalże jako wyzwiska. Inność traktowana jest w społeczeństwie z dużym dystansem.

Bryłka spotyka się z różnymi reakcjami na swoją odmienność, a część z nich zdecydowanie nie należy do przyjemnych. Widia, elfka żyjąca poza społeczeństwem i niejednokrotnie opisywana pejoratywnymi określeniami, jawnie kpi z Bryłki, celowo sprawiając jej przykrość. Cynka Dzwoneczek z kolei traktuje „nedorobienie” w kategorii bycia popsutym. Jej pasją jest naprawianie rzeczy, a niemożność zreperowania koleżanki mocno ją frustruje. Dziwne zachowania protagonistki wywołują w niej irytację, a inność traktuje jak chorobę, którą należy wyleczyć.

Kolejną negatywną reakcją, z którą spotyka się Bryłka, jest ciekawość. Jednak nie jest to chęć poznania i zrozumienia Innego, to bardziej przyglądanie się. Gdy bohaterka wchodzi do pokoju, rozmowy milkną i skupia ona na sobie

wszystkie ciekawskie (niezaciekawione!) spojrzenia. Jak zauważa Agnieszka Kwiatkowska:

Spojrzenia kategoryzują obserwowanego przez pryzmat jego odmienności, uprzedmiotawiają i stanowią potwierdzenie istniejącego porządku, w którym osoby z niepełnosprawnościami zostały wyodrębnione ze społeczeństwa jako specyficzna grupa definiowana przez fizyczną nienormatywność [Kwiatkowska 2020: 325-326].

Jeśli więc potraktujemy inność Bryłki jako swoistą niepełnosprawność, wyraźnie widzimy, że spotyka ją społeczne wyobcowanie.

Jednak nie wszystkie reakcje są skrajnie negatywne. Postacią, która jest w stanie obdarzyć protagonistkę miłością, jest Matka Gołębica. Jako utożsamienie ideałów i stereotypów o postaci matki, miłuje ona wszystkie elfy, niezależnie od tego, jakie są. Kocha nawet „złą” Widię, więc pokochanie Bryłki przychodzi jej z łatwością. Jest w stanie dostrzec człowieczeństwo innej istoty ze względu na przyrodzone cechy, które Matka Gołębica posiada, jakimi są miłosierdzie, empatia i bezgraniczna dobroć.

Jedyną elfką, która zdaje się rozumieć protagonistkę, jest Rani. To postać wyjątkowo wrażliwa, wodny talent sprawia, że jest bardzo płacziwa, więc łzami okazuje Bryłce swoje współczucie. Potrafi wczuć się w sytuację bohaterki, ponieważ sama posiada, w jej opinii, pewną niedoskonałość. Rani marzy o tym, by kiedyś móc pływać, jednak elfie skrzydła po namoknięciu stają się bardzo ciężkie i zanurzenie się w wodzie poskutkowałoby utonięciem. Ten brak możliwości zrealizowania siebie zbliża ją do protagonistki, bowiem Rani w pewien sposób również czuje się gorsza, a jej pragnienie sprawia, że postrzegana jest jako trochę ekscentryczna. Dlatego też elfka potrafi dostrzec w Bryłce odbicie samej siebie, więc może podjąć z nią prawdziwy dialog i obdarzyć ją prawdziwą przyjaźnią. W toku historii, Rani, by ratować Nibylandię, decyduje się poświęcić swoje skrzydła (co jeszcze bardziej zbliża ją do Innego), a ich odcięcie podejmuje się właśnie Bryłka, co zbliża te bohaterki jeszcze bardziej.

Jeśli spojrzymy na *Elfi pyłek i wyprawę po Jajko* w kontekście filozofii dialogu, dostrzeżemy, w jaki sposób realizują się tam jej założenia. Tylko dostrzeżenie w Bryłce swojego odbicia pozwala Rani na otwarcie się na nią i porozumienie, bowiem:

Jeżeli JA JESTEM rodzi się w spotkaniu, a więc skoro TY JESTEŚ, czyli skoro jest drugi człowiek, to pierwszą kategorią tegoż spotkania należy uczynić otwartość na siebie nawzajem. Bowiem nigdy człowiek z drugim człowiekiem nie spotka się, jeśli będzie na drugiego zamknięty, czy też nie będzie drugiego widział w swoim polu istnienia [Walczak 2008: 96].

EMOCJE INNEGO

Bycie innym nigdy nie jest łatwe, jednak w społeczeństwie charakteryzującym się wspomnianymi wcześniej cechami jest ono o wiele trudniejsze. Reakcje Bryłki na nieprzychylnie traktowanie są przedstawione w książce w sposób bardzo realistyczny. Widać je w fizycznym wyglądzie bohaterki (rumieniec, łzy w oczach) oraz w jej zachowaniu (przepraszanie, unikanie trudnych tematów, zmiana nawyków i wycofanie). Głównymi emocjami, które odczuwa protagonistka, są wstyd i poczucie winy. Towarzyszą im też smutek, żal czy rozczarowanie, jednak nie są one tak intensywne.

Jak pokazały badania, wstyd jest emocją destrukcyjną, która może przekształcić się z czasem w poczucie winy. Negatywnie oddziałuje na dobrostan psychiczny jednostki, a jego silne odczuwanie w dzieciństwie wpływa na późniejsze życie – mogą pojawić się zachowania niezgodne z normą, sięganie po używki, a nawet depresja i próby samobójcze [Czub, Brzezińska 2013: 30]. Jak zauważają autorzy artykułu *Regulacyjna wartość emocji wstydu w procesie kształtowania się tożsamości*:

W wyniku doświadczania wstydu zmienia się bowiem sposób odczuwania siebie. Taki stan opisywany jest przez ludzi jako utrata szacunku do siebie, zachwianie poczucia własnej wartości, odczucie zdegradowania, pomniejszenia albo poniżenia. Do doświadczania wstydu należy również chęć ukrycia się, zniknięcia lub „zapadnięcia się pod ziemię”. Taki opis nie pozostawia wątpliwości, że wstyd jest doświadczeniem negatywnym, które motywuje do tego, aby się go pozbyć i zapobiegać jego pojawieniu się w przyszłości [Czub, Brzezińska 2013: 28].

W toku historii możemy zauważyć, że podobne odczucia towarzyszą Bryłce. Podejmuje ona też działania, pozwalające jej radzić sobie ze wstydem, o których wspominają autorzy w dalszej części artykułu. Są nimi: unikanie sytuacji wywołujących wstyd, wycofanie, dostosowanie się do wymogów społeczeństwa [Czub, Brzezińska 2013: 31].

Jedną z najbardziej poruszających scen ukazujących obniżone poczucie własnej wartości protagonistki, jest moment, w którym spotyka się ona z Matką Gołębicą pierwszy raz. Zbliżając się do jej gniazda Bryłka myśli: „Matko Gołębico, błagam cię, pokochaj mnie. Proszę cię, wiedz, jaki mam talent. Proszę. Błagam.» [Levine 2005: 40]. Bohaterka czuje, że nie jest wystarczająco wartościowa i godna, by można było ją pokochać. W innej sytuacji myśli „Chybabym już wołała nadal być śmiechem» [Levine 2005: 32], co równoznaczne jest nawet nie tyle pragnieniu śmierci, co chęci nieistnienia wcale. Choć może to wyglądać na sytuację

skrajną i bardzo dramatyczną [Chrobak 2014: 198], należy pamiętać, że takie myśli czasem towarzyszą również dzieciom, dlatego należy o nich mówić głośno. Problem ten jest jak najbardziej realny, jak zauważa Grażyna Paluch:

Problem braku akceptacji dziecka przez klasę szkolną jest niezwykle ważny ze względu na konsekwencje tego zjawiska. Dziecko nieakceptowane nie wykorzystuje bowiem swych potencjalnych możliwości i osiąga mniej, niż mogłaby osiągnąć przy pełnej akceptacji grupy. [Paluch 1999: 42].

Poczucie winy doprowadza też Bryłkę do rozważań o tym, czy robienie rzeczy, które sprawiają jej przyjemność (odwiedzanie lądu, zabawa z „niezgrabkami”), nie jest w jakiś sposób nieodpowiednie. Wie ona jednak, że dostosowanie się do wymogów społeczeństwa sprawiłoby jej ogromne cierpienie. Wewnętrzny konflikt towarzyszący bohaterce wydaje się być nie do rozwiązania – cokolwiek nie zrobi, efekt będzie dla niej tragiczny. Udaje się go pomyślnie rozwiązać dopiero na końcu książki: niezbędne jest, by Matka Gołębica (autorytet, figura rodzicielska) zapewniła ją, że nie ma nic złego w jej czynach, że to one są jej talentem, za pomocą którego może robić wielkie rzeczy. Dopiero zewnętrzne zapewnienie staje się gwarantem poczucia własnej wartości bohaterki. Dodatkowo warto zauważyć, że to odkrycie talentu Bryłki sprawia, że zyskuje ona akceptację społeczności. Wszyscy, którzy traktowali ją z rezerwą, są w od tego momentu w stanie dostrzec w niej samych siebie: skoro ma talent, jest taka jak oni. Mogą podjąć z nią dialog i przyjąć do swojego grona (symboliczne nadanie tytułu „honorowego członka” wszystkich talentów).

POŻYTKI Z LEKTURY

Odmienność często wzbudza zaciekawienie, może być trudna do zaakceptowania zarówno przez społeczeństwo, jak i przez Innego. Dlatego też uczenie dzieci otwartości od najmłodszych lat jest tak istotnym elementem wychowania. Dzięki rozmowie na „trudne” tematy, możemy nauczyć najmłodszych empatii, wyjaśnić im, jak należy traktować Innego, ale też zagwarantować im poczucie bezpieczeństwa, gdy to oni są tymi, którzy nie przystają do grupy.

Niejednokrotnie takie rozmowy trudniejsze są dla dorosłych niż dla dzieci, jednak nie należy ich unikać. Punktem wyjścia do wymiany poglądów może zawsze stać się literatura, na której możemy się wesprzeć, ale i z której my sami możemy się wiele nauczyć. Niejednokrotnie jest też ona uniwersalna – dzięki niej

łatwo dostosować nasze interpretacje i temat rozmowy w zależności od potrzeb i poruszać takie motywy, jakie są dla nas w danym momencie istotne.

Elfi pyłek i wyprawa po Jajko jest książką, o której wiele można by jeszcze napisać. Podejmuje ona różnorodną tematykę, poza Innością i zasadami życia społecznego, znajdziemy w niej też motywy tanatologiczne i filozoficzne, związane z poświęceniem i cierpieniem, nagrodą za okazane męstwo, feminizmem, macierzyństwem, jak i wiele, wiele innych. Utwór ten zdecydowanie zasługuje na większą uwagę zarówno badaczy, jak i czytelników, ponieważ niesłusznie został zapomniany i pominięty w morzu franczyzy, która zdecydowanie spłycała jego wartość.

BIBLIOGRAFIA

- Chrobak M., 2014, *Obcość jako kategoria interpretacyjna w badaniach nad dzieciństwem i literaturą dziecięco-młodzieżową*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Historicolitteraria”, nr 14, s. 195-214.
- Czub T., Brzezińska A., 2013, *Regulacyjna wartość emocji wstydu w procesie kształtowania się tożsamości*, „Psychologia rozwojowa”, t.18, nr 1, s. 27-42.
- Kwiatkowska A., 2020, *Gapienie się a prawo głosu. O przemianach obrazu niepełnosprawności we współczesnej polskiej literaturze dla dzieci*, „Przestrzenie teorii”, nr 34, s. 325-344.
- Levine G. C., 2005, *Elfi pyłek i wyprawa po Jajko*, tłum. A. Polkowski, Warszawa.
- Paluch G., 1999, *Dzieci nieakceptowane w grupie: diagnoza i analiza zjawiska*, „Nauczyciel i szkoła”, nr 2 (7), s. 42-49.
- Paszowska R., 2019, *Wymiary kultury – koncepcja Geert’a Hofstede*, <https://e-uczelnia.uek.krakow.pl/mod/resource/view.php?id=312782> [dostęp: 15.10.2023].
- Subocz D., 2012, *Geert Hofstede – praktyczne zastosowanie wymiarów kultur narodowych*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Sectio J”, t. 25, z. 1-2, s. 41-52.
- Walczak A., 2008, *Spotkanie w perspektywie filozofii dialogu*, „Pedagogika filozoficzna on-line”, t. 1 (3), s. 90-108.

EMOTIONS OF THE OTHER – DISSENT IN *FAIRY HAVEN*

Summary: The aim of this work is to examine the individuality (otherness) of the main protagonist of Gail Carson Levine's novel *Fairy Dust and the Quest for the Egg*. The elf's society is described using Greet Hofstede's cultural dimensions. The sociological terms are used to describe elf's' hostility towards others and their strictly divided in social groups based on profession. As a result, Prilla is alienated from her community, although others are presenting different reactions to protagonist's as 'different'. The prolonged feeling of shame strongly influences the protagonist's emotions and general well-being. The representation of mechanisms of experiencing shame in a fairy-tale-like form can be used in education to learn not only about literature, but also about the feelings.

Keywords: cultural dimensions, philosophy of dialogue, children's literature, emotions, otherness

Jakub Wilamowski¹

Akademia Nauk Stosowanych im. prof. Edwarda Lipińskiego w Kielcach,
Koło Młodych Ekonomistów, Wydział Ekonomii i Zarządzania
e-mail: jakubwilamowskisk@gmail.com
ORCID: 0009-0002-5912-2742

ZJEDNOCZONE KRÓLESTWO IZRAELA ZA PANOWANIA SALOMONA. KOMENTARZ 1 KSIĘGI KRÓLEWSKIEJ 10

Streszczenie: Celem niniejszego opracowania było przybliżenie ustroju Zjednoczonego Królestwa Izraela w czasach panowania króla Salomona. W obliczu ograniczonych źródeł z tego okresu, autor skupił się na analizie fragmentu 1 Księgi Królewskiej 10 pod kątem ustroju prawnego i gospodarki królestwa Salomona. Omawiana relacja traktuje o wizycie królowej Saby, którą autor biblijny wykorzystał do nakreślenia chwały i bogactwa Salomona. Z analizowanego tekstu wywiedziono liczne postulaty w kierunku współczesnej głowy państwa i polityki gospodarczej. Ustalono, że władca powinien na wzór Salomona, cechować się inteligencją, prewencją oraz przedsiębiorczością.

Słowa kluczowe: Zjednoczone Królestwo Izraela, Salomon, królowa Saby, Biblia

WSTĘP

Osadzone na Bliskim Wschodzie starożytne państwo Izrael miało zasadniczy wpływ na ukształtowanie się judaizmu oraz chrześcijaństwa. Według Pisma Świętego, Żydzi byli narodem wybranym przez Boga Jahwe, zaś ziemia, którą zajęli, była nadanym przez niego dziedzictwem. Historia Izraelitów ze Starego Testamentu opisuje głównie powstanie narodu żydowskiego i ukształtowanie się

¹ Opiekun naukowy: dr Piotr Kardyś, Polskie Towarzystwo Historyczne – Oddział Skarżysko-Kamienna.

starożytnego państwa izraelskiego, jego wzloty oraz upadki uzależnione głównie od wiary w Jahwe i oddawaniu mu czci [Małecki 2011: 494]. Zajmowanie przez Boga centralnego miejsca w narracji biblijnej, sprawia, że starożytni Żydzi zajmują ważne miejsce we współczesnych badaniach teologiczno-historycznych.

Opowiadając o starożytnym Izraelu, bez cienia wątpliwości można mówić o cywilizacji. Starożytny Izrael wykształcił własne społeczeństwo, prawo, stosunki gospodarcze, układy polityczne oraz oryginalną monoteistyczną koncepcję religii państwowej z której wywodzi swoje korzenie chrześcijaństwo. Spośród bogatej historii cywilizacji żydowskiej warto wyselekcjonować okres funkcjonowania Zjednoczonego Królestwa Izraela (ok. 1030 p.n.e.-931 p.n.e). Były to czasy świetności i stabilizacji narodu państwa żydowskiego [Małecki 2011: 495]. Królestwem władali kolejno: Saul, któremu według narracji biblijnej została odebrana władza przez Boga; Dawid, wybrany przez Jahwe jego następcą; wreszcie Salomon, syn Dawida. Ugruntowaniem potęgi Izraela było postawienie za czasów ostatniego króla Pierwszej Świątyni, zwanej na cześć panującego króla – Świątynią Salomona.

Żydowski król Salomon kojarzony jest z mądrością i sprawiedliwością. Najlepiej osobę króla oddaje fragment Pisma Świętego, gdzie o Salomonie napisano: „[...] mądrość Salomona przewyższała mądrość wszystkich ludzi Wschodu i mądrość Egipcjan” [1 Krl 5, 10]². Można stwierdzić, że po Królu Dawidzie i Mojżeszu jest to jedna z najważniejszych centralnych postaci starożytnego Izraela i jednocześnie najbardziej upowszechniona w kulturze masowej. O władcy Zjednoczonego Królestwa Izraela powstały zachowane do dzisiaj frazeologizmy, takie jak *Salomonowa mądrość*, czyli mądrość niezwykła oraz *Salomonowy wyrok*, czyli wyrok sprawiedliwy i oczywisty zarazem [Krawczuk, Nikołajczuk 2017: 109-110]. Wokół osoby króla krąży też wiele legend dotyczących głównie sprowadzonego przez niego złota z Ofiru – miejsca o nieznanym położeniu.

Celem niniejszego opracowania jest przybliżenie ustroju oraz gospodarki Zjednoczonego Królestwa Izraela za panowania króla Salomona. Wybór celu podyktowany był koniecznością uzupełnienia polskiej literatury analizą prawno-ekonomiczną państwa starożytnego Izraela. Zazwyczaj historia myśli ekonomicznej okresu starożytności odwołuje się do czasów starożytnej Grecji oraz Rzymu, marginalnie przy tym traktując czasy poprzedzające klasycznych filozofów i historyków. Wreszcie w ramach studiów doktryn politycznych i prawnych oraz powszechnej historii ustroju i prawa zdawkowo, jeśli w ogóle, omawia się

² O ile nie zaznaczono inaczej, powoływane w tekście fragmenty Pisma Świętego pochodzą z: [b.a.], 2003, *Biblia Tysiąclecia Online*, <http://www.biblia.pl/> [dostęp: 31.01.2024].

Torę jako zbiór praw danych Żydom. Zdaje się więc, że istnieje tendencja pozostawiania analizy starożytnego Izraela dyscyplinom teologicznym i judaistycy. Uzależnienie pomyślności władzy króla Salomona od stosowania się do prawa boskiego (*fas*) niesie za sobą moralizujące wnioski. Czy zatem historia Salomona jest swoistą biblijną „ewangelią sukcesu”, gdzie posłuszny Stwórcy władca cieszy się niemalże nieograniczonym dobrobytem?

METODY I CHARAKTERYSTYKA ŹRÓDEŁ

Obecnie świat nie dysponuje czasem na bezwocne studia. W związku z tym każda podejmowana dyskusja, również historyczna, powinna nieść za sobą propozycje skierowane do władzy lub ogółu. Na przykład, nauka ekonomii formułuje sądy normatywne, czyli zalecenia w kierunku władzy [Mankiw, Taylor 2015: 55]. Z kolei nauki prawne na łamach literatury przedmiotu zgłaszają postulaty *de lege ferenda*, mówiące jak powinien wyglądać stan prawny. Analiza podjęta w niniejszym opracowaniu jest w zasadzie próbą połączenia historii ustroju i prawa starożytnego Izraela z teorią ekonomii. Opracowanie wpisuje się zatem w kanon historii myśli ekonomicznej oraz powszechnej historii ustroju i prawa, jako uzupełnienie istniejących w literaturze braków.

Problemem badawczym było podjęcie próby scharakteryzowania ustroju Zjednoczonego Królestwa Izraela za panowania króla Salomona z uwypukleniem jego dokonań gospodarczych i polityczno-prawnych. W celu rozwiązania problemu podjęto się interdyscyplinarnej analizy 1 Księgi Królewskiej 10, starając się wyszczególnić dokonania ustrojowe i gospodarcze króla Salomona. Próba ekstrapolacji wyników analizy na współczesne zarządzanie państwem kieruje charakter analizy w stronę nauk społecznych. Autor postawił przede wszystkim na praktyczną wartość badanego materiału, aniżeli na jego historyczność. W pracy chodziło o to, aby wydobyć to co stare i zapomniane, coś, co można odnieść do współczesności jako lekcję płynącą z historii.

Współcześnie, pomimo intensywnych prac archeologów, o królu Salomonie wciąż wiadomo niewiele. Literatura teologiczna, podobnie jak historyczne opracowania, za główne źródło wiedzy o Zjednoczonym Królestwie Izraela wciąż uznają Biblię. W kontekście źródeł wiedzy na temat tamtejszych czasów historyk Michael Grant napisał: „...świadectwem niezaprzecalnie najwyższej wartości jest Biblia hebrajska – chrześcijański Stary Testament” [Grant 1991: 13]. Zatem wychodząc z pozycji chrześcijańskiego badacza, należy przyjąć *a priori*, że Pismo Święte stanowi źródło nadrzędne w analizie, jako źródło dane przez Boga.

ZJEDNOCZONE KRÓLESTWO IZRAELA, SALOMON I KRÓLOWA SABY

Geneza Zjednoczonego Królestwa Izraela

Wydarzenia poprzedzające X w. p.n.e. umotywowały przyjęcie monarchii. Do czasów ustanowienia królestwa, Żydzi byli oryginalnym tworem państwowym, składającym się ze zrzeszonych dwunastu plemion. Władzę sprawowali wyznaczeni plemienni i miastowi starsi pełniący również funkcje sędziów [Pwt 16, 18-20]. Przy licznych okazjach, pisarze biblijni podkreślali brak króla w tamtych czasach [Sdz 17, 6; 19, 1]. Między innymi po obszernym opisie brutalnego gwałtu ze skutkiem śmiertelnym, który omal nie doprowadził do eksterminacji plemienia Beniaminitów [Sdz 19, 1 – 20, 48], autor biblijny zdaje się dostrzegać wady przyjętej quasi-anarchicznej formy państwa, kwitując: „W owych dniach nie było króla w Izraelu. Każdy czynił to, co było słuszne w jego oczach” [Sdz 21, 25]. Werset ten kończy księgę Sędziów.

Wreszcie wojny z okolicznymi narodami, m.in. z Filistynami i półkoczowniczymi Amalekitami, zmusiły naród izraelski pod koniec XI w. p.n.e. do ustanowienia króla. Obrana forma ustroju nie wytrzymała testu praktycznego. Inicjatywa ta wyszła od społeczeństwa żydowskiego, prawdopodobnie od starszyny [Grant 1991: 91], a do jej realizacji wybrano powszechnie wówczas znanego i poważanego proroka Samuela – również centralną postać judaizmu. Początkowo niechętny prorok, w końcu za zgodą samego Jahwe ustanowił królem Saula [1 Sm 8, 6-9; 10, 19]³. Po sukcesach militarnych popadł on jednak w niełaskę Boga i po jego samobójstwie (ok. 1010 p.n.e.) tron objął Dawid syn Jessego. Król Dawid (ok. 1040 – 970 p.n.e.) zapisał się w dziejach Izraela jako symbol waleczności i męstwa, a do jego osoby odwoływał się sam Jezus Chrystus [Mk 2, 25; Łk 6, 3]. Okres rządów króla Dawida polegał na próbie ugruntowania pozycji scentralizowanego Izraela. Z powodu udziału Dawida w krwawych wojnach Jahwe nie zezwolił mu zbudować świątyni poświęconej jego imieniu [1 Krl 8, 19]. Ponadto, po objęciu władzy królewskiej Dawid popełnił cudzołóstwo z Batszebą, czym również popadł z niełaskę Jahwe. Według narracji biblijnej, w konsekwencji do końca jego życia jego ród dotknęły konflikty, intrygi i bratobójcze walki.

³ Samuel był teocentrystą. Według tradycji, Jahwe mimo iż nie pochwałał utyskiwania narodu domagającego się króla, przewidział tą sytuację i zawczasu objawiając Mojżeszowi prawo, uregulował urząd przyszłego króla Żydów zapisaną w księdze Powtórzonego Prawa 17.

Z wewnętrznych zawirowań domu króla Dawida cało uszedł jego syn Salomon, który za pomocą swej matki – Batszeby – objął tron ok. 975 p.n.e.

Król Salomon

Salomon (ok. 1000-933 p.n.e.) był drugim dzieckiem Dawida i Batszeby. Zagrożenie ze strony jego przyrodniego brata Adoniasza, chcącego również objąć tron, zmusiło Salomona do objęcia tronu w pośpiechu za pomocą swojej matki jeszcze za życia swojego ojca Dawida [Flawiusz 2002: 294]. Według tradycji, Salomon był synem zapowiedzianym Dawidowi przez samego Jahwe [1 Krn 22, 9-10]. Obiecał On, że rządy jego syna będą pokojowe, tak aby mógł ukończyć powierzone mu zadanie. Panowanie Salomona (ok. 973-933 p.n.e.) upłynęło na realizowaniu wielkich projektów budowlanych takich jak Pierwsza Świątynia, pałac królewski oraz stajnie w Megiddo [Lepszy 1968: 392]. Na tym etapie społeczeństwo żydowskie uległo już znacznemu przeobrażeniu od czasów, gdy wędrując po pustyni było narodem koczowniczym. Rozwinęło się rzemiosło oraz pogłębiło zróżnicowanie klasowe [Wolski 1979: 92]. Wytworzyły się także pierwsze formy ówczesnej arystokracji.

Według tradycji, pewnej nocy Salomon został zapytany we śnie przez Jahwe czego zechce. Gdy ten poprosił o mądrość, Bóg zapewnił go, że da mu również chwałę i bogactwo [1 Krl 3, 4-14]. Od tej pory rozpoczyna się pasmo powodzenia gospodarczego i politycznego młodego króla. Sława o jego mądrości i bogactwie dobiegła do ówczesnych władców, w tym także do królowej Saby, która postanowiła złożyć żydowskiemu królowi wizytę dyplomatyczną.

Salomon wobec swoich obowiązków i kompetencji

Zarówno Salomon jak i jego dwóch poprzedników podlegali pod regulację daną według Pisma Świętego przez samego Jahwe. Mimo, iż naród izraelski został w zasadzie potępiony za domaganie się ludzkiego władcy, to otrzymał konkretne wskazówki w sprawie urzędu króla. Z fragmentu księgi Powtórzonego Prawa 17 można wywieść podstawowe właściwości i obowiązki króla:

1. królem może być tylko rodowity Izraelita wybrany (wskazany) przez Jahwe [Pwt 17, 15],
2. nie powinien utrzymywać kontaktów gospodarczych z Egiptem [Pwt 17, 16],

3. nie powinien mieć wielu żon i gromadzić nadmiernej ilości kruszców [Pwt 17, 17],
4. powinien być biegły w prawie [Pwt 17, 19],
5. powinien stosować się do prawa danego Żydom przez Jahwe [Pwt 17, 19]⁴,
6. ma zachowywać pokorę i nie wolno mu wywyższać się ponad swoich poddanych [Pwt 17, 20].

Śród wymienionych obowiązków, wyróżniający izraelskiego monarchę na tle innych władców był m.in. nakaz „skromnego” życia. Ponadto rzadko spotykanym zwyczajem był postulat równości króla wobec prawa. Przestrzeganie powyższych zasad miało według wierzeń żydów, zapewnić pomyślność władcy, dostatek i pokojowe rządy. Salomon, nie jest zasadniczo dobrym przykładem stosowania się do powyższych praw, o czym świadczy jego pełne przepychu bogactwo, gromadzenie kruszców, bliskie relacje z Egiptem, a także wspomniane w Biblii setki żon i nałożnic z poza narodu żydowskiego [1 Krl 11, 1-3]. Jednak mimo wymienionych uchybień był to władca inteligentny i przedsiębiorczy.

We fragmencie 1 Księgi Samuela 8, przy okazji namaszczenia pierwszego króla – Saula, Jahwe wskazał katalog przywilejów i praw monarchy:

1. prawo poboru do wojska wybranych przez siebie mężczyzn [1 Sm 8, 11-12];
2. prawo poboru do pracy na rzecz państwa, m.in. oranie pól, praca przy żniwach i w winnicach, wytwarzanie sprzętu wojskowego [1 Sm 8, 12. 16];
3. prawo poboru kobiet do lekkich prac, m.in. wytwarzanie maści, przygotowywanie żywności [1 Sm 8, 13];
4. prawo do wywłaszczania i rozporządzania mieniem poddanych, oraz wykorzystywania żywego inwentarza do pracy [1 Sm 8, 14. 16];
5. prawo do poboru dziesięciny ze zboża, winogron i stad [1 Sm 8, 15. 17];
6. kompetencje sędziego [1 Sm 8, 20]⁵.

Rzucają się w oczy typowe dla owych czasów kompetencje władcy. W rękach króla leżało przede wszystkim prowadzenie polityki obronnej oraz fiskalnej.

⁴ W starożytnym prawie żydowskim istniała zatem zasada odwrotna do *Princeps legibus solutus*, gdzie władca nie był wyjęty spod mocy obowiązywania prawa. Według tradycji biblijnej, w praktyce nad moralnością i postępowaniem króla czuwali prorocy.

⁵ Władzy sędowniczej dla króla domagał się obecny podczas promulgacji lud, który oznajmił: „Nie, lecz król będzie nad nami, abyśmy byli jak wszystkie narody, aby nas sądził nasz król, aby nam przewodził i prowadził nasze wojny!” [1 Sm 8, 19-21], na co Jahwe wyraził zgodę.

Przywileje te centralizowały państwo wokół osoby króla i ułatwiały obronę atakowanych wówczas zewsząd plemion Izraela [Flawiusz 2002: 212]. Salomon nad wyraz często był zmuszony korzystać ze swoich uprawnień, aby ukończyć ambitne projekty budowlane. Oszczędnie jednak posługiwał się prawem poboru do prac przymusowych, prawdopodobnie, aby nie wzbudzać sprzeciwu społeczeństwa dopiero co wychodzącego z koczownictwa, toteż budowę wznosił głównie pracą niewolników [1 Krl 9, 16-24].

KOMENTARZ 1 KSIĘGI KRÓLEWSKIEJ 10

Rozdział dziesiąty pierwszej Księgi Królewskiej dzieli się na dwie części rzucające światło na politykę gospodarczą i międzynarodową Salomona. Pierwsza opisuje wizytę królowej Saby, gdzie autor, korzystając z okazji, opisuje majątkości Salomona, które urzekły wizytującą. Druga część traktuje o imporcie i polityce gospodarczej. Z racji obranego celu niniejszego opracowania, więcej uwagi należy poświęcić drugiej części. Poniżej przedstawiono komentarz 1 Księgi Królewskiej 10:

1 Również i królowa Saby, usłyszawszy rozgłos [mądrości] Salomona, przybyła, aby osobiście się o niej przekonać.

2 Przyjechała więc do Jerozolimy ze świetnym orszakiem i wielbładami, dźwigającymi wonności i bardzo dużo złota oraz drogocennych kamieni. Następnie przysłała do Salomona i odbyła z nim rozmowę o wszystkim, co ją nurtowało.

Powyższe wersety zaświadczać o wyjątkowej reputacji Salomona i o korzyściach z niej wynikających. Królowa Saby była zamożną władczynią Królestwa Saba (bibl. *Szeba*), położonego prawdopodobnie na południowym zachodzie Półwyspu Arabskiego (dzisiejszy Jemenu). Stolicą Królestwa Saba było Marib, położone pomiędzy oazami [Fassbinder, Becker, Gerlach 1999: 161], skupiające obiekty kultu religijnego. Etiopskie legendy na temat królowej sugerują, że swoim zasięgiem Saba mogła obejmować fragment Rogu Afryki (Półwysep Somalijski) [Nebes 2023: 348, 350], zaś Sabejczycy zawędrować mieli aż do granic dzisiejszego Mozambiku [Davidson 1961: 137]. Styczność z kulturą wschodniej Afryki zaowocowało bogactwem królowej Saby nie tylko w złoto, ale i inne szlachetne kamienie [Davidson 1961: 134]. Ponadto Józef Flawiusz, prawdopodobnie omylnie, przypisuje królowej władzę nad Egiptem [Flawiusz 2002: 322].

3 Salomon zaś udzielił jej wyjaśnień we wszystkich zagadnieniach przez nią poruszonych. Nie było zagadnienia, nieznanego królowi, którego by jej nie wyjaśnił.

4 Gdy królowa Saby ujrzła całą mądrość Salomona oraz pałac, który zbudował,
5 jak również zaopatrzenie jego stołu w potrawy i napoje, i mieszkanie jego dworu,
stanowiska usługujących jemu, jego szaty, jego podczaszych, jego całopalenia, które składał w świątyni Pańskiej, wówczas wpadła w zachwyty.

Powyższy fragment zwraca uwagę na nieprzeciętną inteligencję oraz prezen-
cję władcy, przejawiającą się m.in. jego ubiorem i estetyką jego pałacu. Werset 4
wspomina o jednym z głównych, obok Pierwszej Świątyni, przedsięwzięć króla
– pałacu królewskim. Projektami budowlanymi Salomon wprowadził Izraela do
grona cywilizacji posiadających swoisty budowniczy dorobek oraz ugruntował
gospodarczą pozycję na arenie międzynarodowej [Wolski 1979: 91]. Dodatkowo,
z ekonomicznego punktu widzenia, budowa świątyni, pałacu oraz stajni w Me-
giddo, napędzały lokalny rynek i rozwijały handel. Zgłaszające znaczny popyt
państwo Izraelskie zagwarantowało sobie w ten sposób pokój ze strony sąsiadów,
dla których było w tamtych czasach atrakcyjnym partnerem handlowym.

6 Dlatego przemówiła do króla: «Prawdziwa była wieść, którą usłyszałam w moim
kraju o twoich dziełach i o twojej mądrości.

7 Jednak nie dowierzałam tym wieściom, dopóki sama nie przyjechałam i nie zo-
baczyłam na własne oczy, że nawet połowy mi nie powiedziano. Przewyższyłeś
mądrością i powodzeniem wszelkie pogłoski, które usłyszałam.

8 Szczęśliwe twoje żony, szczęśliwi twoi słudzy! Oni stale znajdują się przed twoim
obliczem i wsłuchują się w twoją mądrość!

9 Niech będzie błogosławiony Pan, Bóg twój, za to, że ciebie upodobał sobie, aby
cię osadzić na tronie Izraela; z miłości, jaką żywi Pan względem Izraela, ustanowił
ciebie królem dla wykonywania prawa i sprawiedliwości».

10 Następnie dała królowi sto dwadzieścia talentów złota i bardzo dużo wonności
oraz drogocennych kamieni. Nigdy nie przyniesiono więcej wonności od tych, które
królowa Saby dała królowi Salomonowi.

Komentowane wersety są świadectwem korzystnego wizerunku Salomona
poza królestwem. Wrażeniem wywartym na królowej Saby, Salomon przysporzył
chwały Jahwe, któremu królowa oddała cześć. Z tego przykładu można wywieść
cel władcy, jakim jest promowanie swojej kultury, kojarzonej wówczas głównie
z religią, poza granicami państwa.

11 Flota Hirma, która dostarczyła złoto z Ofiru, przywiozła również drewno san-
dałowe i wielką ilość drogocennych kamieni.

Flota Hirma, od imienia jej właściciela – Hirma, króla Tyru, świadczyła
Salomonowi usługi transportowe i handlowe. Z państwem tym łączyły Izraela

przyjazne relacje jeszcze za czasów Dawida. Tyr był partnerem handlowym i sojusznikiem Zjednoczonego Królestwa Izraela. Dostarczał także inżynierów i rzemieślników wciąż jeszcze niezaawansowanemu technologicznie Izraelowi [Wolski 1979: 91]. Jednocześnie, jest to kolejne miejsce w Biblii, gdzie wspomina się o tamtejszej krainie Ofir, które było jednym z głównych eksporterów złota w tamtych czasach [Davidson 1961: 191]. Złoto oraz prawdopodobnie inne surowce sprowadzane z zagranicy pochłaniała kosztowna dwudziestoletnia budowa Świątyni Salomona oraz pałacu królewskiego, wzniesiona głównie pracą niewolników. Za wsparcie w budowie, Salomon zapłacił królowi Tyru dwudziestoma miastami galilejskimi [Wojciechowski 2010: 13].

12 Z drzewa sandałowego król zrobił chodnik do świątyni Pańskiej i do pałacu królewskiego oraz cytry i harfy dla śpiewaków. Tyle drzewa sandałowego nie sprowadzono i nie widziano aż do dnia dzisiejszego.

13 Król Salomon zaś podarował królowej Saby wszystko, w czym okazała swe upodobanie i czego pragnęła, prócz tego, czym ją Salomon obdarzył z królewską hojnością. Niebawem wyruszyła w drogę powrotną do swego kraju wraz ze swymi sługami.

Użyte w 12 wersecie sformułowania, świadczą o wysokim, jeśli nie najwyższym wówczas importerem drzewa sandałowego. Ponadto, nieostre wyrażenie w wersecie 13 oraz narracje przyjęte przez niektórych XIX-to wiecznych historyków doprowadziły do przypisywania królowi Salomonowi romansu z królową Saby [Mainguy 2013: 46].

14 Waga złota, które co rok dostarczano Salomonowi, wynosiła sześćset sześćdziesiąt sześć talentów złota,

15 oprócz tego, co pochodziło od handlarzy i zysków od kupców jako też wszystkich królów arabskich oraz namiestników krajowych.

Dzięki powyższym werseom można oszacować w przybliżeniu zgłaszany co roku popyt Królestwa Izraela na złoto. Po wykluczeniu złota pochodzącego z danin oraz opłat nakładanych na podbite ziemie, Izrael sprowadzał znaczne ilości złota, choć nie należy domniemywać, iż import wynosił według przeliczeń ok. 23 tony złota. Byłaby to zbyt imponująca ilość w porównaniu chociażby do macedońskiego króla Filipa II (ok. 359-336), któremu sześć wieków później, wszystkie kopalnie w Tracji razem wzięte przynosiły zaledwie ok. tonę złota rocznie [Wolski 1979: 257].

16 Sporządził zatem król Salomon dwieście tarcz z kutego złota. Na każdą tarczę wychodziło sześćset syklów złota.

17 Ponadto trzysta puklerzy z kutego złota. Na każdy puklerz wychodziło po trzy miny złota. Umieścił je król w „Domu Lasu Libanu”.

W obliczu tak wysokiego importu złota, król Salomon był zmuszony znaleźć zastosowanie dla nadwyżek i odpowiednią formę jego magazynowania. Zlecił zatem wykonanie z ok. 1,3 tony złota wytworzenie dwustu złotych tarcz oraz trzystu mniejszych tarcz (puklerzy) z ok. pół tony złota. Działania monarchy miały prawdopodobnie funkcje tezauryzacji wartości, aniżeli wzmacnianie potencjału obronnego państwa. Umieszczenie złota w dowolnej formie umożliwiającej jego późniejsze przetopienie, chociażby tarczy, czyni z niego wygodny środek płatniczy zdolny do transportu i oszacowania jego wartości. Jednak, jeśli przyjąć za niektórymi historykami, że „Dom Lasu Libanu” był swego rodzaju salą do wyprawiania uroczystości [Fryl 2005: 22], a nie zaś magazynem, to nie można działaniom Salomona przypisać znamion świadomej polityki monetarnej.

18 Następnie król sporządził wielki tron z kości słoniowej, który wyłożył szczerym złotem.

19 Tron miał sześć stopni i owalny szczyt z tyłu oraz poręcze po obu stronach siedzenia, a przy poręczach stały dwa lwy.

20 Na sześciu stopniach stało tam po obu stronach dwanaście lwów. Czegoś takiego nie uczyniono w żadnym z królestw.

Zarówno powyższy fragment jak i początek wersetu 21 opisuje dbanie o odpowiednią reprezentację króla i zapewnienie mu autorytetu podczas przyjmowania poddanych oraz gości. W tych czasach tego rodzaju użbytki nie napotykały na sprzeciw społeczny, ponieważ gwarantowały szacunek, a co za tym idzie – pokój, ze strony ościennych państw.

21 Wszystkie też naczynia, z których pił król Salomon, były złote. Również szczerzłote były wszelkie naczynia „Domu Lasu Libanu”. Nie było srebra: nie ceniono go w czasach Salomona.

Powyższy werset jest istotny z punktu widzenia ustalenia sytuacji na rynku podstawowych kruszców. Wysoki popyt na złoto (znaczące ilości rocznie przez nieznaną okolicę czasu) przy jednoczesnej wysokiej podaży srebra [1 Krl 10, 27], doprowadził najprawdopodobniej do drastycznego obniżenia jego ceny rynkowej. Zarówno złoto jak i pieniądź pełniło w tamtych czasach funkcje pieniądza zdawkowego-towarowego (tzw. płacidło), czyli pieniądza, który sam w sobie posiada jakąś użyteczność, np. można go wykorzystać w wytwórstwie rzeczy. Z tego powodu srebro i złoto pozostają dobrami w relacji substytucyjnej, czyli takiej

w której spadek (wzrost) ceny jednego z nich prowadzi do spadku (wzrostu) popytu na drugie [Mankiw, Taylor 2015: 95]. Z drugiej strony tak wysoka podaż złota zza granicy, niewykorzystana lub niezmagazynowana przez państwo w formie rezerw, mogła doprowadzić do wyparcia srebra jako środka płatniczego, o ile rzecz jasna została w jakiś sposób wprowadzona w obieg. Trudno zatem ustalić, czy zdanie „Nie było srebra: nie ceniono go w czasach Salomona” jest rzetelnym opisem sytuacji rynkowej, czy też przenośnią autora.

22 Albowiem dalekomorska flota królewska razem z flotą Hirma przybywała co trzy lata przywożąc z Tarszis złoto i srebro, kość słoniową oraz małpy i pawie.

23 Dzięki temu król Salomon bogactwem i mądrością przewyższył wszystkich królów ziemi.

24 Wszyscy więc udawali się do Salomona, aby posłuchać jego mądrości, jaką Bóg obdarzył jego serce.

25 Każdy zaś z nich składał corocznie swoje dary: naczynia srebrne i złote, szaty czy też zbroje lub wonności, konie albo muły.

Z komentowanego fragmentu można się dowiedzieć o przypuszczalnym istnieniu swego rodzaju spółki Salomona i Hirma, którego państwo było bardziej doświadczone w żegludze. Salomon miał więc okazję do rozwinięcia u boku Hirma izraelskiej żeglugi morskiej. Sprowadzane towary pochodziły z dalekiego Tarszis (przypuszczalnie współczesny południowy kraniec półwyspu iberyjskiego [Lipiński 2014: 95]), co mogło świadczyć o dalekim zasięgu statków i doświadczonej załodze, lecz na pewno nie ze strony, niedoświadczonego w nautyce, starożytnego państwa Izraelskiego. Brak jednak rzetelnych danych o istnieniu „floty Salomona i Hirma”, która by miała funkcjonować na Morzu Śródziemnym obok słynnego żeglarstwa Fenickiego [Zarębak 2017: 80]. Werset 25 utrwała przekonanie o popularności Salomona, o którego towarzystwo zabiegali ówcześni władcy.

26 Salomon powiększył liczbę rydwanów oraz jezdnych tak, że miał tysiąc czterysta rydwanów i dwanaście tysięcy jezdnych. Rozmieszczył ich w miastach rydwanów i przy królu w Jerozolimie.

27 Srebra zaś król złożył w Jerozolimie tyle, ile kamieni, a cedrów – ile sykomor na Szeferi.

Powyżej można zauważyć kolejne próby, świadomej lub nie, polityki monetarnej. Nie wiadomo, czy składowanie srebra przez Salomona było przyczyną drastycznego spadku jego ceny, czy też próbą jej podniesienia. Teoretycznie, skupując srebro od lokalnych kupców mógł próbować podwyższyć jego cenę,

odprowadzając część podaży rynkowej, zaś z drugiej strony – wprowadzając srebro do obrotu w Jerozolimie, np. za pośrednictwem swoich kupców, obniżyłby jego wartość, zwiększając podaż. Uwzględniając współczesną ubogą wiedzę na temat zjawisk monetarnych, można przypuszczać, że monarcha gromadził po prostu rezerwy. Srebro było w tych czasach wykorzystywane przede wszystkim w handlu (o czym później), oraz do wytwarzania przedmiotów kultu religijnego⁶, ozdób, instrumentów muzycznych i sygnalizacyjnych [Lb 10, 2].

28 Sprowadzono też Salomonowi konie z Musri i z Kue. Kupcy królewscy brali je z Kue za ustaloną cenę.

29 Wywożono i sprowadzono z Musri rydwan za sześćset srebrników, a konia za sto pięćdziesiąt. Tak samo za ich pośrednictwem sprowadzono je dla wszystkich królów chetyckich i aramejskich.

Ziemie starożytnego Izraela leżały na szlaku handlowym prowadzącym od państw Afryki południowo wschodniej, przez Egipt wzdłuż Nilu, aż do Syrii i krajów Azji Mniejszej. W komentowanych wersetach doszukać się można źródła potęgi gospodarczej Zjednoczonego Królestwa Izraela w postaci pośrednictwa w handlu międzynarodowym. Głównym przedmiotem obrotu były konie sprowadzane z Egiptu i sprzedawane do władców ościennych królestw [Wolski 1979: 91]. Znalazło się zatem zastosowanie dla rezerw srebra, za które kupowane były konie do intratnego przedsięwzięcia Salomona.

Na opisie handlu międzynarodowego kończy się opis chwały i dokonań gospodarczych Salomona. Momentami autor relacji pozwala sobie na jawną przesadę lub daje się ponieść poetyckim opisom chwały króla. Niemniej jednak nie ma obecnie podstaw do uznania komentowanych wersetów za wyolbrzymiony panegiryk [Miller, Hayes 1986: 196].

PODSUMOWANIE

Interpretowanie rządów króla Salomona w świetle moralności i posłuszeństwa prawu boskiemu wymaga ostrożności, szczególnie przyjmując wartości chrześcijańskie za punkt wyjścia. Z jednej strony żydowski król cieszy się powodzeniem materialnym, co było m.in. przez królową Saby tożsame z błogosławieństwem bożym, z drugiej zaś strony zdaje się król nie wywiązywać z zasad danych mu przez Jahwe. Naruszenie podstawowych zakazów, takich jak kontakty z Egiptem, stawia pod znakiem zapytania przyjętą początkowo w 1 Księdze Królewskiej

⁶ W czasach króla Salomona wykonywanie figurek bóstw było surowo zabronione [Sdz 17, 4].

narracje o dobrym królu Salomonie. Mamy bowiem do czynienia z władcą na wół posłusznym Bogu, a mimo to cieszącym się powodzeniem.

Pomimo tych wątpliwości, z przykładu Salomona da się wywieść podstawowe cechy zaradnego władcy, które pomimo upływu czasu, wciąż są aktualne. Odwołując się do żydowskiego monarchy, władca powinien przede wszystkim doskonale znać obowiązujące prawo. Musi również cieszyć się opinią inteligentnego i wnikliwego. Powinien także promować własną kulturę, niegdyś utożsamianą przede wszystkim z religią, a dziś ze wszystkim co z narodem historycznie związane. Nie należy też obojętnie przechodzić obok postulatu prezenji głowy państwa. Wprawdzie przepych i wydatki na dobra luksusowe budzi u większości społeczeństw kultury zachodniej niezadowolenie społeczne, niewątpliwie ważnym jest troszczenie się o odpowiedni wizerunek prezydenta bądź króla.

Wobec samej sztuki zarządzania państwem Salomon pozostawia potomnym kilka wskazówek ekonomicznych. Pierwszą z nich jest dostrzeganie szansy jaką może być korzystne położenie geograficzne. Podobnie jak Polska, tak niegdyś starożytny Izrael oddzielał zachodnią cywilizację od wschodniej. Uwagę należy skupić też na wielkich projektach budowlanych, które ożywiają gospodarkę i stawiają państwo w pozycji klienta na rynku międzynarodowym. Dzieje się tak, kiedy poszczególni gracze na rynku, wówczas były nimi państwa, dostrzegają, że więcej korzyści wyniknie z wymiany dóbr niż z wojny. Starożytny Izrael sprowadzał dzięki budowie świątyni nie tylko surowce, ale przede wszystkim wiedzę technologiczną. Ponadto, zaawansowany handel końmi Zjednoczonego Królestwa Izraela pokazuje jak ważne jest wyspecjalizowanie się państwa w wybranej dziedzinie gospodarki, z której będzie znane. Wreszcie zawieranie umów i rozwijanie partnerskich przedsięwzięć z innymi krajami jest cenną lekcją dla współczesnej polityki zagranicznej. Kraj mało doświadczony w żegludze, jak Izrael, wykorzystał swojego sojusznika. Z punktu widzenia ekonomii, a szczególnie makroekonomii, najważniejszy jest postulat gromadzenia rezerw kruszców, co w dzisiejszych czasach można naśladować np. skupowaniem walut.

Trudno w obliczu dostępnych materiałów jeszcze bardziej upraktyczyć wskazówki wyprowadzone z życia i dokonań Salomona. Omawiany władca i jego królestwo jawią się bardziej jako archetypy, aniżeli konkretne państwo do naśladowania. Niemniej jednak warto pochylić się nad przykładem władcy, przedstawionego w kanonie Biblii jako najbogatszy i najmądrzejszy król wszech-czasów.

BIBLIOGRAFIA

- Davidson B., 1961, *Stara Afryka na nowo odkryta*, Warszawa.
- Fassbinder J. W., Becker H., Gerlach I., 1999, *Magnetometry in the Cemetery and the Awam-Temple in Marib, the Capital of the Queen Saba, Yemen*, „ICOMOS – Hefte des Deutschen Nationalkomitees”, nr 33.
- Grant M., 1991, *Dzieje dawnego Izraela*, Warszawa.
- Krawczuk A., Nikołajczuk K., 2017, *Frazeologia biblijna wieżą Babel? O znajomości normatywnej frazeologii biblijnej z nomen proprium wśród native speakerów oraz Ukraińców uczących się języka polskiego*, „Prace Językoznawcze”, nr 1, s. 101-120.
- Lepszy K., Arnold S., 1968, *Słownik biograficzny historii powszechnej do XVII stulecia*, Warszawa.
- Lipiński E., 2014, *Tarszisz nad Atlantykiem*, „Scripta Biblica Et Orientalia”, nr 6, s. 73-96.
- Mainguy I., 2013, *Salomon, la reine de Saba et les enfants de la veuve*, „La chaîne d'union”, nr 4, s. 40-49.
- Małecki Z., 2011, *Izrael ludem jedynego Boga*, „Śląskie Studia Historyczno-Teologiczne”, nr 2 (44), s. 490-497.
- Mankiw N. G., Taylor M. P., 2015, *Mikroekonomia*, Warszawa.
- Miller J. M., Hayes J. H., 1986, *A History of Ancient Israel and Judah*, Londyn.
- Nebes N., 2023, *Early Saba and Its Neighbors*, [w:] *The Oxford History of the Ancient Near East: Volume V: the Age of Persia*, red. K. Radner, [b.m.], s. 219-299.
- Sprague De Camp L., 1973, *Wielcy i mali twórcy cywilizacji*, Warszawa.
- Tryl F., 2015, *Z dziejów świętego miasta II: Stolica zjednoczonego państwa*, „Roczniki Humanistyczne”, nr 2, s. 5-31.
- Wojciechowski M., 2013, *Gospodarowanie i przedsiębiorczość w świetle Biblii*, „Forum Teologiczne”, nr 11, s. 7-20.
- Wolski J., 1979, *Historia powszechna starożytności*, Warszawa.

Zaręba A., 2017, *Zza siedmiu mórz. Zarys dziejów europejskiej nawigacji do XV wieku*, „Zeszyty Naukowe Towarzystwa Doktorantów UJ. Nauki Społeczne”, nr 1 (16), s. 75-93.

Źródła internetowe:

Flawiusz J, 2002, *Dawne dzieje Izraela*, <http://biblioteka.kijowski.pl/antyk%20rzymski/06.%20flawiusz%20j%E3%B3zef%20%20dawne%20dzieje%20izraela.pdf> [dostęp: 2.02.2024].

UNITED KINGDOM OF ISRAEL
DURING THE REIGN OF SOLOMON.
COMMENTARY ON 1 KINGS 10

Summary: The purpose of this scientific paper was to approximate political system of the United Kingdom of Israel under the rule of King Salomon. In face of limited sources from that period of time, the author focused on the analysis of the passage of the first book of Kings as the regards of political and economy system of King Solomon's Kingdom. Introduced relation treats about paying a visit of Queen Saba at Solomon's Kingdom which biblical author took an advantage to indicate praise and abundance of the king. From analysed text many postulates were being derived and deduced at the direction of contemporary head of the country and economical politics. Having been established that ruler, on the pattern of King Solomon should feature in intelligence, presentation himself and entrepreneurship.

Key words: United Kingdom of Israel, King Salomon, Queen of Sheba

Marek Blacha

Uniwersytet Jagielloński

e-mail: marek2305.blacha@student.uj.edu.pl

ORCID: 0009-0008-7607-8628

NIE BÓJMY SIĘ NIEKOMPETENCJI, CZYLI O KILKU PERSPEKTYWACH BADAWCZYCH DLA HISTORYKA KLIMATU W KONTEKŚCIE INTERDYSCYPLINARNYCH STUDIÓW NAD SKUTKAMI ERUPCJI WULKANU TAMBORA

Streszczenie: Artykuł zarysowuje kilka przykładowych obszarów badawczych, które przy wykorzystaniu interdyscyplinarnego warsztatu mogą pomóc historykowi klimatu w stworzeniu pogłębionej narracji o erupcji wulkanu Tambora z kwietnia 1815 roku i będących jej skutkiem globalnych anomalii klimatycznych (tzw. rok bez lata). W rozwinięciu artykułu autor zwrócił uwagę na trzy przestrzenie, w których współpraca historii klimatu z innymi naukami humanistycznymi i przyrodniczymi byłaby jego zdaniem szczególnie owocna. I tak wspomnienie się ustaleniami archeologów i wulkanologów pomogłoby historykowi w lepszym poznaniu dziejów i zagłady zamieszkującego Sumbawę rdzennego ludu Tambora. Wykorzystanie źródeł narracyjnych epoki, w połączeniu z pracami klimatologicznymi, dałoby możliwość stworzenia pierwszego historycznego opracowania obrazującego przebieg 1816 roku na ziemiach polskich. Z kolei współpraca z historykami sztuki pomogłaby lepiej zrozumieć kulturowy wydzźwięk roku bez lata.

Słowa kluczowe: Tambora, rok bez lata, historia klimatu, interdyscyplinarność, perspektywy badawcze

Był wieczór 5 kwietnia 1815 roku, kiedy mieszkańcy Djockokarty (dzisiejsza Yogyakarta) na wyspie Jawa usłyszeli przerażający wybuch. Zarządzane przez Brytyczków miasto zostało postawione w stan gotowości. Atak wroga? Raczej nie miano co do tego wątpliwości. Kim jednak był agresor, skoro Napoleon został pokonany? Ogłuszające eksplozje dochodziły ze strony morza, zatem nieprzyjaciel mógł właśnie dokonywać abordażu. Wysłane wzdłuż jawańskiego wybrzeża łodzie patrolujące nie znalazły jednak śladu wrogiego okrętu [Raffles 1815: 3-4].

Następnego poranka wybuchy były tak głośne, że zdawały się dochodzić z sąsiednich dystryktów wyspy. Niebo jakby pociemniało, a mieszkańcy Djockokarty zobaczyli, że ich ubrania pokryła cienka warstwa popiołu. Wiedzano już, że nie było żadnego wrogiego ataku. Świadomi niebezpieczeństw tych ziem Brytyjczycy zrozumieli, że przebudził się jeden z wulkanów. Podejrzewano leżące nieopodal góry Gumung Bromo, Gumung Kloot albo Marapi. Słońce, zazwyczaj dające się we znaki niemiłosiernym skwarem, teraz było jakby przygaszone, zaśłonięte przez mgłę. Nikt nie miał jeszcze pojęcia, że odpowiedzialny za ten stan rzeczy wulkan znajduje się daleko poza Jawą [Raffles 1817: 30].

Kilkanaście miesięcy później, po drugiej stronie globu, Jane Austen pisała z żalem do swojego siostrzeńca: „Ach! Znowu pada deszcz. Tłucze o okienne szyby” [Austen 1816]. Jej stan zdrowia pozostawiał wiele do życzenia, a pogoda z lata 1816 roku z pewnością go nie poprawiała. „Mary Jane i ja już dzisiaj przemokłyśmy; wyruszyliśmy bryczką do Farringdon, gdyż chciałam zobaczyć postępy czynione przez pana Woollsa. [...] Powiedziałam mu, że to zła pogoda dla siana, na co on pocieszył mnie stwierdzeniem, że dla pszenicy jest jeszcze gorsza” [Austen 1816]. Prace nad *The Elliots* – jak się okazało – ostatnią powieścią słynnej pisarki, szły opornie. Szkic ukończony pierwotnie 18 lipca, uległ znacznym modyfikacjom. Austen przepisała dwa ostatnie rozdziały książki, zmieniając przy okazji jej tytuł na *Perswazje* [W. Klingaman, N. Klingaman 2013: 161]. Czy wpływ na tę decyzję miała ponura aura panująca za oknem?

Pozornie niczym niezwiązane wydarzenia – tajemnicze eksplozje na Jawie i deszczowa pogoda w Anglii – mają swój wspólny mianownik, o którym nie mogli wiedzieć mieszkańcy ówczesnego świata. 5 kwietnia 1815 roku rozpoczęła się trwająca kilka miesięcy erupcja Tambory – najpotężniejsza wulkaniczna erupcja w czasach historycznych. Wulkan wyrzucił z siebie między 100 a 150 km³ materiału piroklastycznego o masie ok. 140 miliardów ton (1.4×10^{14} kg) [Carey, Sigurdsson 1992: 27]. Kolumna wybuchu osiągnęła wysokość ok. 44 kilometrów, a najsilniejsze eksplozje z 10 i 11 kwietnia dało się usłyszeć w odległym o 1800 kilometrów forcie Marlborough, dystrykcie Mukomuko na Sumatrze (2000 km)

i prawdopodobnie w leżącym na północnym krańcu wyspy Trumonie (2600 kilometrów). Na takich wyspach jak Jawa, Sumatra czy Celebes osiadła warstwa popiołu o grubości od 5 do 60 centymetrów, niszcząc uprawy i doprowadzając do zatrucia wody pitnej [Stothers 1984: 1192]. Zamieszkujący Sumbawę rdzenni mieszkańcy ulegli natychmiastowej zagładzie na skutek fali piroklastycznej, a ci, którzy przeżyli, opuścili wyspę w przeciągu kilku miesięcy. Bezpośrednio na skutek erupcji zginęło ok. 70 tysięcy ludzi [Oppenheimer 2003: 248], ale w skali globalnej liczbę tę należałoby co najmniej podwoić. Wszystko za sprawą uwolnionego z krateru dwutlenku siarki, który w ilości ok. 70 megaton (milionów ton) ulotnił się do atmosfery i w ciągu kilku miesięcy okrążył kulę ziemską, doprowadzając do obniżenia średniej temperatury powietrza w wielu miejscach północnej półkuli [Brönnimann, Krämer 2016: 12]. Rok 1816 przeszedł do historiografii jako rok bez lata.

Historyk próbujący zmierzyć się z wydarzeniami lat 1815-1816 narażony jest na liczne niebezpieczeństwa – niebezpieczeństwa wynikające z jego niekompetencji. Nie dość powiedzieć, że zajmowanie się skutkami erupcji Tambory to w istocie działka historii klimatu, co prawda prężnie rozwijającego się odgałęzienia nauk historycznych, lecz nadal przez wielu historyków (zwłaszcza w Polsce) traktowanego po macoszemu [Praczyk 2015: 39-42]. Zgłębienie tego tematu wymaga od badacza dziejów warsztatu interdyscyplinarnego, nie tylko w zakresie nauk przyrodniczych, takich jak wulkanologia, geologia czy klimatologia, ale też innych nauk humanistycznych, żeby wymienić tu choćby literaturoznawstwo, archeologię albo historię sztuki. Jaki jest tego efekt? W imponującym opracowaniu *The Year Without Summer? World Climate in 1816* na długiej liście współautorów nie uświadczymy żadnego historyka, mimo że przygotowanie tamtejszych artykułów wymagało wykorzystania źródeł historycznych, zawierających dane gospodarcze czy demograficzne [Harington i in. 1992]. Inaczej sprawa ma się z książką *The Year Without Summer: 1816 and the Volcano That Darkened the World and Changed History*, błyskotliwą narracją, poprowadzoną od erupcji Tambory aż po rok 1817. Autorzy, historyk William Klingaman i meteorolog Nicholas Klingaman, z jednej strony wykorzystali listy, pamiętniki i inne dokumenty świadków wydarzeń, a także oparli się na źródłach i opracowaniach obrazujących sytuację społeczną i gospodarczą tamtych dni; z drugiej zaś, płynąc nurtem interdyscyplinarności, scharakteryzowali klimat epoki [W. Klingaman, N. Klingaman 2013]. Do dzieła kompletnego zabrakło jedynie wnikliwszej analizy opartej o dorobek wulkanologów i geologów – tak, by w opowieści o latach 1815-1816 nie tylko opisać co się stało, ale też dlaczego tak się stało.

Chyba najbliższym perfekcji był do tej pory Gillen Wood, historyk klimatu, który, *nomen omen*, na Uniwersytecie Illinois w Urbanie i Champaign pracuje na Wydziale Nauk o Ziemi i Zmian Środowiska. Jego wielokrotnie nagradzana *Tambora: The Eruption That Changed the World* to pierwszorzędna narracja historyczna, bazująca na źródłach narracyjnych, ustaleniach klimatologów i wulkanologów, a przy tym budująca wokół Tambory szerszy kontekst klimatyczny i kulturowy epoki romantyzmu¹ [Wood 2014].

Choć Wood stanowi doskonały przykład historyka, który wspomagając się naukami przyrodniczymi oraz innymi naukami humanistycznymi, potrafi nakreślić rzetelną, a przy tym spójną narrację o erupcji Tambory, nadal dostrzegam w tym temacie niewyeksplorowane pola badawcze. Na kolejnych stronach niniejszego artykułu chciałbym przybliżyć kilka z nich, zwracając uwagę, z jakich innych nauk powinien skorzystać historyk, aby móc w pełni zrozumieć i wytłumaczyć przyczyny, przebieg i skutki lat 1815-1816 – roku katastrofy i roku bez lata.

POMPEJE WSCHODU

Ogólnie rzecz biorąc, dziesiątki (czy nawet setki) tysięcy ofiar Tambory można by podzielić na trzy grupy: bezpośrednią, półbepośrednią i pośrednią. Pierwszą z nich stanowią wyłącznie mieszkańcy Sumbawy, którzy po najpotężniejszej eksplozji z 10 kwietnia, zginęli w przeciągu kilku godzin na skutek pędzącej fali piroklastycznej. Powódź lawy załała półwysep Sagggar, niszcząc doszczętnie tamtejsze osady – Tamborę, Sagggar, Dompu i Pekat – i pochłaniając ze sobą ok. 10 tysięcy ludzkich istnień [Carey, Sigurdsson 1992: 20-21]. Znacznie więcej było ofiar półbepośrednich, które w przeciągu kilku dni lub tygodni od wybuchu zmarły z głodu bądź na skutek picia skażonej wody. Kiedy na uprawy spadł deszcz popiołu, w wielu miejscach wyspy jedynym źródłem pożywienia stały się łodygi papai i babki lancetowatej. Wyrzucone przez Tamborę 100 milionów ton fluoru przeniknęło do gleby, zatruwając wodę i rośliny, które pozornie nadawały się do zjedzenia [Oppenheimer 2003: 248]. Na samej Sumbawie zginęło wówczas ok. 40 tysięcy ludzi [Carey, Sigurdsson 1992: 20-21], ale przecież wulkaniczny popiół opadł daleko poza granicami wyspy. Tylko w Bieniowangie, wschodnim

¹ W rozdziale drugim Wood przytacza szereg dowodów na wyjątkową rolę, jaką odgrywały wulkany w społeczeństwie pierwszej poł. XIX wieku, a zwłaszcza w umysłach romantycznych artystów. Zob. G. D. Wood, *Tambora: The Eruption That Changed the World*, Princeton, Nowy Jork 2014, s. 33-36.

dystrykcie Jawy leżącym w odległości 400 kilometrów od wulkanu, na skutek braku paszy padło 126 koni i 86 sztuk bydła [Raffles 1815: 10]. Ostrożnie szacując, do 40 tys. półbezpośrednich ofiar z Sumbawy należałoby doliczyć ok. 20 tys. z Lomboku, Jawy, Sumatry i Celebes². Jednak najtrudniejszą do oszacowania jest suma ofiar pośrednich – tych wszystkich ludzi, którzy na skutek ochłodzenia klimatu i towarzyszącym mu załamaniu produkcji rolnej zmarli w przeciągu następnych miesięcy, a może nawet i lat. Są to ofiary z całego świata, których liczby, przez wzgląd na skąpą bazę źródłową, a przede wszystkim – przez wzgląd na brak pewności przyczynowo skutkowej – zapewne nigdy nie uda się w pełni oszacować.

Wśród tej rzeszy ludzkich istnień, pochłoniętej przez potęgę natury, długo niepoznany były ofiary bezpośrednie – rdzenna ludność wyspy, zagrzebana przez 150 lat pod tonami pumeksu. W 1980 roku jedna z firm leśnych natrafiła na pozostałości „zaginione go królestwa” Tambory. Leżało ono na zachodnich zboczach wulkanu, przykryte warstwą popiołu i nowo wyrosłymi drzewami, gęsto piętrzącymi się na użyźnionej glebie. Przyglądając się uważniej, drwale dostrzegli odłamki porcelanowych naczyń i spalone resztki ludzkich kości. Wkrótce potem zjawili się lokalni mieszkańcy z mosiężnymi garnkami, biżuterią i holenderskimi monetami, które już wcześniej mieli znajdować w tym miejscu [Wood 2014: 25].

Blisko 25 lat później, latem 2004 roku, ekspedycja naukowa pod przewodnictwem Haraldura Sigurdssona z University of Rhode Island odkryła dokładne położenie wioski Tambora, leżącej 25 kilometrów na zachód od wulkanicznego krateru i 5 kilometrów w głąbi lądu, gdzie była bezpieczna przed napadami przybrzeżnych piratów. Pod trzymetrową warstwą popiołu i pumeksu znaleziono zwęglone pozostałości wcale nie prymitywnej kultury, korzystającej z metalowych narzędzi, gotującej w miedzianych gankach i jedzącej posiłki w porcelanowej zastawie. Między zwęglonymi stropami domów i bambusowymi podłogami natrafił Sigurdsson na dwa szkielety. Jeden z nich, należący do dorosłej kobiety, leżał w kuchni, a z kurczowo zaciśniętej dłoni wystawało metalowe narzędzie [Abrams, Sigurdsson, Sutawidjaja 2006: 55-57].

W dwa lata po tym odkryciu Sigurdsson stwierdził: „Istnieją przesłanki, by nazwać Tamborę Pompejami Wschodu. Wszyscy ludzie, ich domy i kultura nadal tam są – tak jak w 1815 roku. Ważne, abyśmy zachowali tę kapsułę czasu w stanie nienaruszonym i otwierali ją bardzo ostrożnie” [URI *volcanologist discovers...* 2006]. Amerykański wulkanolog planował powrócić na Sumbawę w 2007 roku, by odnaleźć resztę wioski i znajdujący się w niej pałac [URI *volcanologist*

² Opieram się tutaj na przywołanych wcześniej liczbach zaproponowanych przez Oppenheimera, który łączną liczbę ofiar bezpośrednich i półpośrednich oszacował na 71 tysięcy.

discovers... 2006]. Nie udało mi się jednak znaleźć jakichkolwiek informacji, by te plany udało się zrealizować. Z pewnością tego typu ekspedycja, złożona z wulkanologów i archeologów, mogłaby przybliżyć nam losy zaginionego królestwa Tambory i lepiej zrozumieć jego dzieje – także dla opisujących je historyków.

KATASTROFA, KTÓREJ RZEKOMO NIE BYŁO

Jak wspominałem, próba oszacowania pośrednich ofiar erupcji Tambory narażona jest na liczne niedopatrzienia i błędną analizę źródeł, które w tej sytuacji pełnią bardziej rolę poszlak, aniżeli jednoznacznych dowodów. Wynika to z charakteru globalnego oddziaływania leżącego na Sumbawie wulkanu – ludzi w Europie czy Ameryce Północnej nie zabiły przecież opady popiołu, które najdalej dotarły nad Banten (1300 kilometrów od Tambory), a i tam ich ilości były śladowe [Stothers 1984: 1193]. Aby zrozumieć, co zaszło w roku bez lata, trzeba spojrzeć nieco wyżej w niebo – do stratosfery, czyli warstwy atmosferycznej znajdującej się nad troposferą, w której żyjemy.

Kolumna wyrzuconego przez Tamborę popiołu osiągnęła wysokość 44 kilometrów, zatem wulkaniczny pył został dosłownie wstrzyknięty do stratosfery, której dolna granica zaczyna się już na wysokości 12 kilometrów n.p.m. Jednak najbardziej katastrofalnym w skutkach wcale nie była chmura ciemnego pyłu, lecz towarzyszący mu niewidoczny gaz, jakim był dwutlenek siarki. W troposferze związek SO_2 ulega szybkiemu rozkładowi i nie powoduje długofalowych zmian klimatycznych, jednak na wysokości stratosfery może utrzymać się nawet kilka lat. Dwutlenek siarki, wyemitowany przez Tamborę w ilości ok. 70 megaton, okrążył kulę ziemską i w ciągu kilku tygodni utlenił się, tworząc aerozole siarczane odpowiedzialne za nukleację chmur i rozpraszanie promieniowania słonecznego [Luterbacher 2015: 246]. W rezultacie światło, które w normalnych warunkach ogrzałoby powierzchnię Ziemi, w tej sytuacji w dużym stopniu w ogóle do niej nie dotarło. Stratosfera była coraz cieplejsza, a troposfera – stygła.

Już w drugiej połowie XX wieku powstało kilka obliczeń modelowych, mających na celu oszacować wpływ Tambory na globalne ochłodzenie klimatu. Jednym z nich był model dyfuzji promieniotwórczo-konwekcyjno-fotochemicznej, zaproponowany przez Rao Vupputuriego [Vupputuri_a 1992]. Na jego podstawie udało się ustalić, że średnia temperatura Ziemi w kolejnych miesiącach od wybuchu spadła o 1-2 °C, a okres największego ochłodzenia przypadł na wiosnę 1816 roku [Vupputuri 1992: 52]. Choć, jak zaznacza autor, należy zachować ostrożność przy interpretacji tego typu obliczeń, to są one zadziwiająco zgodne z jeszcze

skąpych w początkach XIX wieku pomiarami atmosferycznymi. Przykładowo, z analizy zestawu danych z Berkeley wysuwa się jednoznaczny wniosek, że w roku 1816 tamtejsza temperatura łądu była o 1,4 °C niższa względem średniej temperatury z lat 1821-1830 [Brönnimann, Krämer 2016: 16].

Historyk, próbujący zrozumieć sytuację atmosferyczną roku bez lata, oprócz skąpych danych meteorologicznych tamtego okresu zmuszony jest sięgnąć do innych źródeł. Pomocne w tym względzie okazują się źródła narracyjno-relacyjne, zwłaszcza korespondencja i czasopisma. W połowie 1816 roku gazeta „Columbian Register” z New Haven pisała następująco:

Jest połowa lipca, a jeszcze nie mieliśmy tego, co właściwie można by nazwać latem. [...] słońce jest generalnie niewidoczne, a niebo całkowicie pokryte chmurami. Powietrze jest wilgotne i nieprzyjemne, i często tak chłodne, że najbardziej pożądanym stało się miejsce przy kominku [„Columbian Register” 1816: 2].

Z kolei „Kuryer Wileński” donosił o fatalnych warunkach panujących w Nowej Szkocji:

W Ameryce uskarżają się powszechnie na tegoroczną pogodę. Piszą z Halifaxu, że w Nowej Szkocji nie pamiętają od 40 lat tak opóźnionej wegetacji. Dnia 11 czerwca stał jeszcze lód w porcie Halifax, pola pokryte były śniegiem i nie było jeszcze żadnego śladu wiosny. W południowych krajach Ameryki potrzeba było orać i siał po raz drugi [„Kuryer Wileński” 1816: 4].

Równie dramatycznie sytuacja wyglądała po drugiej stronie Atlantyku. 10 lipca „Dziennik Krakowski” cytował za gazetą z Bordeaux:

Nie wiemy prawdziwie w iakiej znajdujemy się tu porze roku; drzwi i okna potrzeba zamykać, i iak w zimie na kominach palić. Zimno iest iak w październiku, powietrze ciemne i deszczowe. Gwałtowne wichry z uliwą i gradem biją na nasze okolice; wszystkie niziny są pod wodą; po iednym dniu gorącym następuje kilka dni zimnych i deszczowych. Takiego lata nie pamiętają ieszcze naystarsi wiekiem ludzie w naszych stronach. Rośliny cierpią na tem, a naybardziejz wino. Dawno iuż powinno było okwitnąć, a one dopiero zaczena, co iest złą wróżbą dla tegorocznego zbioru, bo niepodobna żeby jagody doyrzały [„Gazeta Krakowska” 1817: 678].

Przeglądając się polskiej prasie z tamtego okresu dojść można do zaskakującego wniosku: ówcześni dziennikarze doskonale zdawali sobie sprawę z pogodowych anomalii panujących na Zachodzie, a jednocześnie rzadko kiedy wspominali o podobnych zdarzeniach na terenach trzech zaborów. Teza ta prowadzi nas do zasadniczego pytania, a mianowicie: czy ziemie polskie również doświadczyły roku bez lata?

Opracowania graficzne obrazujące anomalie temperaturowe w Europie 1816 roku, na przykład te zaproponowane przez Jürgena Luterbachera, przedstawiają ziemie polskie jako obszar, który stosunkowo najmniej z całej Europy został dotknięty przez skutki erupcji Tambory [Luterbacher 2015: 247]. Jest to być może jeden z kluczowych powodów, dlaczego rok bez lata nie cieszy się wśród polskich historyków zbyt dużym zainteresowaniem. Co prawda temat ten przewijał się w polskiej nauce już w latach osiemdziesiątych, ale nie zajmowali się nim badacze dziejów, tylko klimatu [Sadowski 1980; Trepieńska 1988].

Jak się jednak okazuje, wyniki ustaleń Janiny Trepieńskiej i Macieja Sadowskiego powinny być dla polskich historyków więcej niż interesujące. W artykule napisanym w początku lat dziewięćdziesiątych para badaczy przedstawiła wyniki analizy dendroklimatologicznej prowadzonej w Tatrach. Badania pokazały, że słoje sosny zwyczajnej datowane na 1816 rok są bardzo wąskie, co świadczy o niskiej temperaturze powietrza i wysokich opadach atmosferycznych, zwłaszcza latem tamtego roku [Sadowski, Trepieńska 1992: 418]. By jeszcze uwiarygodnić te ustalenia, naukowcy zacytowali fragment „Gazety Lwowskiej”, relacjonującej zbiory w miejscowości Biała:

Od lat przeszło 30 lat nie pamiętamy takiej słoty, iaką w okolicy tutejszej, poniżej gór Karpackich, mieliśmy od przeszłoroczney jesieni, prawie nieustannie aż da dnia dzisiejszego (wyiąwszy kilka tygodni pogody od końca Sierpnia do połowy Września) [„Gazeta Lwowska” 1816: 1].

Zarówno ustalenia dendroklimatologiczne jak i powyższy fragment gazety stanowią trudne do podważenia dowody wpływu erupcji Tambory na polskie ziemie. I choć Trepieńska z Sadowskim zaznaczają, że na niższych obszarach kraju, w Krakowie czy Warszawie, podobne anomalie pogodowe są właściwe niewidoczne [Sadowski, Trepieńska 1992: 418], to jednak dokładniejsza analiza źródeł narracyjnych zaprzecza temu twierdzeniu. Wystarczy tylko poszukać nieco dalej. Na przykład, przeglądając wydawaną w Warszawie „Gazetę Wieyską” z czerwca 1817 roku, natrafimy na artykuł niejakiego F. E. H. Kuechelbeckera, zastanawiającego się „co było przyczyną słońc nadzwyczajnych w roku 1816?”. Próbując odpowiedzieć na to pytanie, autor zauważa, że inaczej jak w innych latach, w 1816 roku ulewy przyszły na wiele tygodni przed świętym Janem (23 czerwca) i trwały jeszcze długo po tej dacie, co miało prowadzić do słabych zbiorów zboża. Według Kuechelbeckera przyczyną takiego stanu rzeczy były upalne pory letnie, jakie w poprzednich latach nawiedziły kraje północne, co doprowadziło do odparowywania lodowców i masowego tworzenia chmur [Kuechelbecker 1817:197-200].

Badania przeprowadzone przez Trepińską i Sadowskiego stanowią dowód obecności roku bez lata na obszarze południowych ziem polskich. Jednocześnie źródła narracyjne epoki pozwalają sugerować, że do podobnych anomalii klimatycznych dochodziło również w innych regionach zaborów. Niniejsze wnioski powinny stanowić argument dla polskich historyków, by ci przyjrzeni się bliżej wpływowi erupcji Tambory na polskie ziemie, korzystając przy tym zarówno z własnego warsztatu, jak i dorobku rodzimych klimatologów³.

KRWAWIĄCE NIEBO

Wyemitowany przez Tamborę i przedostały do stratosfery dwutlenek siarki oddziałał na świat w jeszcze inny sposób aniżeli tylko poprzez obniżenie temperatury i ulewne deszcze. Żyjący w 1816 roku Europejczycy mogli doświadczyć spektakularnych zachodów słońca z krwistoczerwonym niebem w roli głównej. By zrozumieć przyczynę tego fenomenu, musimy odwołać się do teorii fizycznych.

W codziennym życiu rzadko kiedy sobie przypominamy, że wszystkie dostrzegane przez nas kolory to w rzeczywistości zdolność danych obiektów do odbijania światła. By ująć to dosadniej: bez światła nie ma kolorów – nie dlatego, że jest po prostu „ciemno”, tylko dlatego, że każdy kolor to w rzeczywistości odpowiednia długość fali promieniowania elektromagnetycznego (optycznego) jakim jest światło. Długość fal optycznych posiada zakres od 100 nanometrów do 1 milimetra, ale ludzkie oko jest w stanie dostrzec tylko te o długości od 400 do 700 nanometrów [Kuczyński 2019: 239]. Właśnie w tym wąskim przedziale mieszczą się wszystkie dostrzegalne przez nas kolory – żółty, niebieski, czerwony i każda ich barwa pochodna. Czarny z kolei z fizycznego punktu widzenia nie jest kolorem, tylko brakiem światła lub inaczej – brakiem zdolności danego obiektu do odbijania fal optycznych. W teorii, żadna z posiadanych przez nas rzeczy, którą uważamy za czarną, wcale taką nie jest, i nawet smoła nie jest do końca „czarna”, gdyż i ona odbija niewielką część promieniowania optycznego.

Jak te fizyczne rozważania prowadzą nas do roku bez lata? Otóż jedną z właściwości dwutlenku siarki jest jej zdolność do absorpcji konkretnych długości fal optycznych. W normalnych warunkach niewielkie stężenie SO₂ w stratosferze nie robi wielkiej różnicy, jeśli chodzi o dostrzegane przez nas kolory, ale 70 milionów ton tego gazu, jakie zostało wyemitowane przez Tamborę, już tę różnicę zrobiło. W rezultacie pochłonięciu uległo docierające do Ziemi światło słoneczne, lecz nie

³ Pomocnym w tej mierze może się okazać zbiorowe opracowanie *The Polish Climate in the European Context*, red. R. Brázdil, M. Kejna, J. Majorowicz, R. Przybylak, Nowy Jork 2010.

na wszystkich długościach fal promieniowania elektromagnetycznego, tylko jego dolnym odcinku spektrum. Efekt tego był taki, że absorbowane zostało światło o krótkich długościach fal, czyli fiolet, niebieski i błękit, a bardziej eksponowane stały się na niebie barwy zielone, żółte i czerwone.

Tabela 1. Zakresy długości fal promieniowania optycznego przypisane do odpowiadających im kolorów

Kolor, jaki widzimy	Zakres długości fal w nanometrach
fioletowy	380-436
niebieski	436-470
niebieskozielony	470-500
zielony	500-530
zielonożółty	530-566
żółty	566-589
pomarańczowy	589-620
czerwony	620-780

Źródło: Oprac. własne.

Nie zamierzam tutaj postulować współpracy między fizykami a historykami (choć i ona mogłaby się okazać niezwykle owocna). Skoro jednak wiemy, w jaki sposób wydostały z Tambory dwutlenek siarki wpłynął na kolor ówczesnego nieba, możemy poszukać na to dowodów w źródłach historycznych, a najlepiej w tych bazujących na wizualności, czyli w malarstwie. Jak się okazuje, w tym przypadku nauki ścisłe ponownie ubiegły historię.

Klimatolodzy i fizycy z uniwersytetów w Atenach i Salonikach przeanalizowali 554 obrazy namalowane przez 181 artystów między XVI a XIX wiekiem. Dzieła zostały przyporządkowane do jednej z dwóch kategorii: „obrazów z wulkanicznym zachodem słońca” i „obrazów z niewulkanicznym zachodem słońca”, gdyż to właśnie pod koniec dnia szczególnie wyraźnie da się zauważyć absorbcję fal optycznych przez aerozole siarczane. Wszystkie malowidła z pierwszej grupy zostały namalowane do trzech lat po silnej erupcji wulkanicznej, w tym erupcji Tambory. Wyniki badań wykazały jednoznaczłą korelację między wybuchami wulkanów a tendencją do częstszego sięgania przez malarzy po żółty czy czerwony barwnik [Zeferos i in. 2007].

By nie pozostać gołosłownym, zaprezentuję teraz po jednym przykładzie obrazu z wulkanicznym i niewulkanicznym zachodem słońca⁴. Zaczynając

⁴ Pełna lista 554 obrazów znajduje się w cytowanym przeze mnie artykule.

od pierwszej kategorii, przedstawiam *A Windmill near Norwich* autorstwa Johna Crome'a, namalowany w 1816 roku.



Ilustracja 1. J. Crome, *A Windmill near Norwich*, 1816

Źródło: <https://www.tate.org.uk/art/artworks/crome-a-windmill-near-norwich-n00926> [dostęp: 10.04.2024].

A tutaj, dla porównania, słynny William Turner, tyle że dziesięć lat później względem dzieła Crome'a. Wykorzystana przez angielskiego malarza paleta kolorów może świadczyć o tym, że w 1826 roku wyemitowany przez Tamborę dwutlenek siarki zdążył już zniknąć ze stratosfery.



Ilustracja 2. J. M. W. Turner, *Gloucester Cathedral, Boston Stump or the Hare*, 1826

Źródło: <https://www.tate.org.uk/art/artworks/turner-gloucester-cathedral-boston-stump-or-the-hare-d25430> [dostęp: 10.04.2024].

W tym miejscu muszę jednak przestrzec przed całkowitym zawierzeniem greckim badaczom. Co prawda autorzy przywołanego artykułu wykluczyli możliwość, jakoby intensyfikacja zieleni, żółci i czerwieni miała mieć związek z postępującą z wiekiem niezdolnością do rozróżniania kolorów bądź zwyczajnym upodobaniem malarza do danego barwnika [Zeferos i in. 2007: 4028], ale to nie rozwiązuje całej sprawy. Jest bowiem wielce ryzykownym potraktować dzieło ludzkiej wyobraźni (tak często zależnej od abstrakcyjnych czynników) jako zjawisko naturalne. Przedimpresjonistyczni malarze rzadko kiedy tworzyli w plenerze i nawet jeśli ich uwagę zwrócił wyjątkowy kolor nieba, to nie musieli swojej obserwacji wprowadzać od razu w życie, a dopiero wówczas, kiedy uznali to za odpowiadające nastrojowi ich obrazu. Co więcej, nawet jeżeli taki Turner wykonywał szkice swoich dzieł na zewnątrz, to i tak nie musiał odwzorowywać ówczesnego stanu rzeczywistości, a tylko taki, który wcześniej utkwił mu w pamięci. W 1816 roku angielski malarz był w trakcie realizacji ważnego projektu – stworzenia stu dwudziestu akwareli dla Yorku, za co zresztą miał być hojnie wynagrodzony. W rzadkich przerwach między burzami a ulewami Turner szkicował liczne krajobrazy, zamki, a także ludność Yorkshire’u i Lancashire’u. Niewiele jednak z tych obrazów ukazuje wyjątkowe warunki pogodowe panujące w tamtym czasie, bo chodziło Turnerowi o ukazanie północnej Anglii takiej, jaką ta była przez stulecia, a nie takiej, jaką była w pechowym roku bez lata [W. Klingaman, N. Klingaman, 2013: 163-164].

Dodajmy do tego fakt, że często niemożliwym jest postawienie dokładnej daty obok danego obrazu, tak jak to zrobili greccy badacze. Caspar David Friedrich nie datował swoich dzieł, a jego styl na przestrzeni lat nie ulegał większym zmianom. W związku z tym datowanie niektórych z jego pejzaży waha się od kilku do nawet dziesięciu lat, a większości z nich z pewnością nie da się przypisać do konkretnego roku [Sala 1994].

Wszystkie te uwagi mogą podważać ustalenia greckich przyrodników, co jednak nie oznacza, że należy je całkowicie odrzucić. Już sama liczba zbadanych obrazów przekonuje do tezy, że choć niektóre z nich powstały w bezpośredniej odpowiedzi na anomalie wywołane przez Tamborę. Dla historyka malarstwa drugiej i trzeciej dekady XIX wieku stanowić może doskonale źródło do zbadania kulturowego wydzźwięku roku bez lata, może też pomóc mu w określeniu obszaru, w jakim oddziaływanie indonezyjskiego wulkanu było widoczne. Kto wie, czy zbadanie polskiego malarstwa z tamtego okresu nie przyniosłoby podobnych obserwacji do tych, jakie odnotowali w swoim artykule greccy

badacze. Jednak by takie badania były rzetelne, historyk klimatu powinien skonsultować je z historykiem sztuki.

PODSUMOWANIE

Niniejszy artykuł prezentuje jedynie trzy z wielu potencjalnych obszarów badawczych, na których historyk może skupić swoją uwagę w celu lepszego poznania fenomenu wulkanicznej erupcji z 1815 roku. Już jednak te nieliczne przykłady udowadniają, jak cenna we współczesnych badaniach historycznych jest interdyscyplinarność – dotycząca nie tylko innych nauk humanistycznych, lecz w równej (a może nawet i większej) mierze nauk przyrodniczych. Dzieje klimatu, mające nieoceniony wpływ na rozwój ludzkiej cywilizacji, nie mogą być w pełni poznane tylko i wyłącznie za pomocą kultury materialnej stworzonej przez człowieka. Przyroda sama pozostawia po sobie liczne świadectwa, których zignorowanie przez historyka wyłącznie z uwagi na jego niekompetencję wydaje się być niedopuszczalne.

Jednocześnie badacz dziejów, korzystający z dorobku nauk przyrodniczych, nie może ulec złudzeniu, że te są w stanie udzielić mu odpowiedzi na wszystkie pytania. Człowiek jako istota rozumna, zdolna do abstrakcyjnego myślenia, nie podlega przecież sztywnym zasadom zjawisk naturalnych. Dlatego też obok ustaleń geologów, wulkanologów czy klimatologów musi pojawić się analiza wszelkiego rodzaju źródeł historycznych – pisanych, materialnych, ikonograficznych itd. Dopiero to połączenie jest w stanie zagwarantować stworzenie rzetelnej, a przy tym fascynującej narracji historycznej.

BIBLIOGRAFIA

- Abrams L. J., Sigurdsson H., Sutawidjaja I. S., 2006, *Characterization of volcanic deposits and geoarchaeological studies from the 1815 eruption of Tambora volcano*, "Jurnal Geologi Indonesia", nr 1, z. 1, s. 49-57.
- Brázdil R., Kejna M., Majorowicz J., Przybylak R. (red.), 2010, *The Polish Climate in the European Context*, Nowy Jork.
- Brönnimann S., Krämer D., 2016, *Tambora and the "Year Without a Summer" of 1816. A Perspective on Earth and Human Systems Science*, "Geographica Bernensia", t. 90, nr 48, doi:10.4480/GB2016.G90.01.

- Carey S., Sigurdsson H., 1992, *The Eruption of Tambora in 1815: Environmental Effects and Eruption Dynamics*, [w:] *The Year Without Summer. World Climate in 1816*, red. C. R. Harington, Ottawa.
- Harington C. R. (red.), 1992, *The Year Without Summer? World Climate in 1816*, Ottawa.
- Klingaman N. P., Klingaman W. K., 2013, *The Year Without Summer. 1816 and the Volcano that Darkened the World and Changed History*, Nowy Jork.
- Kuczyński J., 2019, *Kolory, czyli „fizyczna egzystencja”*, „Wszechświat”, nr 10-12, t. 120, s. 238-243.
- Luterbacher J., 2015, *The Year Without Summer*, „Nature Geoscience”, s. 246-248.
- Oppenheimer C., 2003, *Climatic, environmental and human consequences of the largest known historic eruption: Tambora volcano (Indonesia) 1815*, „Progress in Physical Geography Earth and Environment”, nr 27, s. 230-259.
- Praczyk M., 2015, *Czy historia się wokologizuje. Polska historiografia współczesna wobec natury*, „Historyka. Studia Metodologiczne”, t. 45, s. 39-54.
- Sala C., 1994, *Caspar David Friedrich and romantic painting*, Paryż.
- Stothers R. B., 1984, *The Great Tambora Eruption in 1815 and its Aftermath*, „Science”, nr 224 (4654), s. 1191-1198.
- URI volcanologist discovers lost kingdom of Tambora, <https://web.archive.org/web/20120330162517/http://www.uri.edu/news/releases/index.php?id=3467> [dostęp: 05.03.2024].
- Wood G. D., 2014, *Tambora: The Eruption That Changed the World*, Princeton-New York.

Źródła:

- “Columbian Register” (New Haven, CT) July 27, 1816.
- „Gazeta Krakowska” 55/1816.
- „Gazeta Lwowska” 169/1816.
- „Gazeta Wiejska” 25/1817.
- „Kuryer Wileński” 59/1816.

Austen J., *Letter to nephew 9 lipca 1816*, [w:] J. E. Austen-Leigh, *A memoir of Jane Austen*, <https://www.gutenberg.org/cache/epub/17797/pg17797-images.html> [dostęp: 21.02.2024].

Raffles T. S., 1815, *Narrative of the effects of the eruption from the Tomboro Mountain in the Islands of Sumbawa on the 11th and 12th of April 1815*, Batavia.

Raffles T. S., 1830, *History of Java*, cz. 1, Londyn.

LET US NOT BE AFRAID OF INCOMPETENCE,
THAT IS, SOME RESEARCH PERSPECTIVES
FOR THE CLIMATE HISTORIAN
IN THE CONTEXT OF INTERDISCIPLINARY STUDIES
ON THE EFFECTS OF THE TAMBORA VOLCANO ERUPTION

Summary: The article outlines several exemplary research areas that, using an interdisciplinary workshop, can help climate historians to create an in-depth narrative about the eruption of the Tambora volcano in April of 1815 and the global climate anomalies that resulted from it (the Year Without a Summer). In the main body of the article, the author drew attention to three areas in which, in his opinion, cooperation between climate history and other humanities and natural sciences would be particularly fruitful. Firstly, using the findings of archaeologists and volcanologists would help historians to better understand the history and extermination of the indigenous Tambora people living in Sumbawa. Secondly, the use of narrative sources from the beginning of XIX century, combined with climatological work, would make it possible to create the first historical study illustrating the Year Without Summer on Polish land. Lastly, cooperation with art historians would help to better understand the cultural impact of the Year Without Summer.

Keywords: Tambora, Year Without Summer, history of climate, interdisciplinarity, research perspectives

Józef Legierski
Uniwersytet Jagielloński
e-mail: jozef.legierski@student.uj.edu.pl
ORCID: 0000-0003-1380-9100

**MASAKRA W GWANGJU
W UJĘCIU PAMIĘCI WIELOKIERUNKOWEJ
MICHAELA ROTHBERGA
I TEATRU WIELOKIERUNKOWEGO
NA PRZYKŁADZIE SPEKTAKLU
NADCHODZI CHŁOPIEC
MARCINA WIERZCHOWSKIEGO**

Streszczenie: W tekście podjęta została krótka analiza spektaklu teatralnego, oparta na narzędziach zarówno z badań nad kulturami pamięci, jak i teatrologii. Pamięć wielokierunkowa jest koncepcją wypracowaną przez Michaela Rothberga, która to sprzeciwia się założeniom konkurencyjności pamięci. Teatr wielokierunkowy jest narzędziem nowatorskim, służącym do badań nad dyskursami i dominantami o charakterze antywykluczeniowym i aktywistycznym. Spektakl *Nadchodzi chłopiec* ukazuje, jak Wierzchowski w jasny i klarowny sposób pracuje na stykach światów, gdzie wspomnienia umarłych przeplatają się z żywymi. Korzysta z wspomnień świadków masakry w mieście Gwangju. Pracuje na autentycznych nagraniach z wydarzeń, tworzy topografię miejsc kaźni oraz budowanych wokół traum wspomnień – pracuje wielokierunkowo na płaszczyznach: narracyjnej, politycznej, pracy z aktorem oraz estetycznej, tworząc tym samym dzieło totalne.

Słowa kluczowe: Garbaczewski, Muzeum Powstania Warszawskiego, postpamięć, interpretacja, reprezentacja

Bunt, wyrażenie społecznego niezadowolenia, poczucia bezradności, protest, sprzeciw wobec nadużyć dokonywanych przez władzę są najważniejszymi elementami struktur wolności obywatelskich. Chociaż postawy te są głęboko zakorzenione w antagonistycznych i kosmopolitycznych tożsamościach ludzkich, istnieje między nimi słuszna idea agonistycznej antyprzeciwniczej zależności. Doskonale rozumieli to mieszkańcy południowokoreańskiego miasta Gwangju, sprzeciwiając się w 1980 r. autorytarnej polityce, za co niektórzy przypłacili życiem. Na temat codzienności w Korei Południowej ostatnimi czasy powstało kilka godnych przywołania pozycji źródłowych. Wartymi wspomnienia są reportaże Romana Husarskiego *Kraj niespokojnego poranka. Pamięć i bunt w Korei Południowej* [Husarski 2021], w którym tworzy pozbawioną uprzedzeń i wyobrażeń nieoczywistą opowieść o Korei czy reportaż Anny Sawińskiej *Przesłonięty uśmiech. O kobietach w Korei Południowej* [Sawińska 2022], gdzie mieszkająca w Seulu autorka kreśli obraz kobiet uwikłanych w społeczny i rodzinny świat patriarchalnego dyskursu władzy, przemocy domowej i podporządkowania woli mężczyzn.

W niniejszej publikacji chciałbym poruszyć historię jednej z najtrudniejszych kart w dziejach powojennej Korei Południowej – mianowicie wspomnieć o masakrze w Gwangju. W swoich analizach będę posługiwał się koncepcją pamięci wielokierunkowej Michaela Rothberga [2009] oraz własnym, wypracowanym na gruncie badań nad kulturami pamięci i teatologii narzędziem. Przywołam także przykład scenicznej reprezentacji pamięci o wydarzeniach z miasta – adaptację sceniczną książki Hany Kang *Nadchodzi chłopiec* [2016], stworzoną w Narodowym Starym Teatrze w Krakowie przez Marcina Wierzchowskiego.

Masakra w Gwangju to czarna plama w historii Korei Południowej. Wydarzenia te dotyczyły starć ludności cywilnej z wojskiem w dniach od 18-27 maja 1980 r. w mieście prowincji Chŏlla Południowej. Przyczynkiem do tych wydarzeń był zamach stanu, dokonany przez generała Chun Doo-hwana i jego administrację wojskową. Miało to miejsce po śmierci prezydenta Park Chng-hee. Protesty studenckie przerodziły się w społeczną akcję protestacyjną, w skutek czego podczas pacyfikacji zgromadzonych – według oficjalnych informacji – życie straciło 165 osób, a ok. tysiąc miało zostać rannych. Dane te są jednak poddawane pod wątpliwość, bowiem zdaniem polityków opozycyjnych i części historyków, liczba ofiar śmiertelnych może dochodzić nawet do 2000 tys. Wśród wydarzeń wartych wskazania podczas buntu ludności, należy wspomnieć kilka najistotniejszych dat [Plunk 1985: 5].

17 maja grupa studentów zorganizowała akcję protestacyjną przeciwko planowanym przez władze reżimowe Doo-Hwana zamknięciu Uniwersytetu

Chonnam. Dołączyli do nich mieszkańcy miasta, a wojsko do ich stłumienia użyło broni palnej. Podpalenie przez protestujących prorządowego radia i telewizji MBC było aktem sprzeciwu wobec kłamliwej propagandy administracji wojskowej, budującej fałszywy obraz protestujących. Zamieszki ostatecznie zostały krwawo spacyfikowane przez armię rządową. Wydarzenia te, zapamiętane, spisane i udokumentowane, stały się przyczynkiem do stworzenia pierwszej książki przez Hanę Kang, która z kolei zainspirowała Marcina Wierchowskiego do wystawiani spektaklu na scenie Starego Teatru.

Michael Rothberg to jeden z najistotniejszych amerykańskich badaczy *memory studies*. Stworzony przez niego model pamiętania stoi w kontrze do założeń o konkurencyjności pamięci. Rothberg używał owego schematu głównie do opisywania traumatycznych doświadczeń II wojny światowej, do krytyki dominacji narracji o wyższości cierpienia holokaustu, wobec innych traum w dyskursie publicznym. W miejsce domyślnego modelu pamięci jako zamkniętej i ograniczonej przestrzeni rywalizacji narracji grup tożsamościowych, badacz wprowadza ujęcie pamięci jako otwartej, nieograniczonej sfery kontaktu, negocjacji, połączeń i wzajemnej współpracy. W ramach pamięci wielokierunkowej Rothberga funkcjonowanie jednej pamięci nie jest postrzegane jako zagrożenie dla drugiej, ale jest traktowane jako impuls do ich wzajemnego rozrostu i jako źródło inspiracji opiera się na wypracowaniu negocjacji, odsyłaczy oraz społecznych i historycznych zapożyczeń. Wskazuje na otwartą i nieograniczoną sferę kontaktu, połączeń i wzajemnej współpracy i sojuszy, uwzględnia mechanizm dialogiczności, refleksyjności oraz korzystania ze wspomnień nieograniczonych czasowo. Narzędzie to stało się popularną metodą analizowania zbiorowych afektów. Na gruncie polskim ukazało się tłumaczenie książki Rothberga *Pamięć wielokierunkowa. Pamiętanie Zagłady w epoce dekolonizacji*, w przekładzie Katarzyny Bojarskiej, dzieła niezwykle istotnego dla rozwoju polskiego pamięćoznawstwa. Tłumaczka jest autorką innych tekstów dotyczących teorii pamięci wielokierunkowej, jak na przykład: *Polska pamięć wielokierunkowa? (Kto nie pamięta z nami, ten nie pamięta przeciwko nam)*. Sam Rothberg zaś napisał tekst, który ukazał się na łamach „Tekstów Drugich” – *Między Auschwitz a Algierią. Pamięć wielokierunkowa i świadek przeciw-publiczny*. Do założeń Rothberga sięgali m.in. Jakub Muchowski [Net 2] w wystąpieniu *Rafał Lemkin i pamięć wielokierunkowa akcji „Reinhardt”* czy Maria Kobielska w artykule *Pamięć wielokierunkowa po polsku: wypracowywanie archiwum* [Kobielska 2020]. Metoda wielokierunkowej pamięci znalazła również zwolenników wśród badaczy teatru. Odnosili się do niej Grzegorz Niziołek (*Władza świadectwa. Między polityką a etyką*), Marta Bryś (*Doświadczenie*

postpamięci w teatrze), a także Wiktorія Tabak („*Federalny program ratunkowy*” *Centrum Politycznego Piękna jako przykład performansu pamięci wielokierunkowej*).

Dzięki pamięć wielokierunkowa można spojrzeć na wydarzenia społeczne i polityczne w sposób otwarty, wielopłaszczyznowy oraz wielostronny. Pozwala ona wkroczyć do języka narracji, opowieści wszystkich stron konfliktu. Wyklucza przestrzeń zagrożoną pominięciem jednej narracji wobec innych. Zadaje pytania zarówno wobec pamięci o wydarzeniu jak i metaforycznie ujmując samemu wydarzeniu. Pytania jakie chce zadać spektaklowi Marcina Wierchowskiego to:

1. Jak Wierchowski w swojej adaptacji problematyzuje pamięć zbiorową wydarzeniach z Gwangju?
2. Jakich strategii reżyserskich używa do budowania pamięci o protestach?
3. Jak reprezentuje pamięć o nadużyciach władzy i zbrodniach wojskowych dokonanych na cywilach?

Teorii teatru wielokierunkowego poświęcona będzie seria artykułów oraz wystąpień konferencyjnych. Założenie to musi zostać poddane szerszej analizie i wskazania skuteczności działań w praktyce. Wymaga przejścia od sfery teoretycznej do empirycznego testu.

Pojęcie teatru wielokierunkowego zostało wypracowane jako narzędzie badawcze do analizy dyskursu przemian teatru i przemian wobec estetyk. Inspiracją dla owych refleksji była obserwacja estetyk i praktyk polskich reżyserów teatralnych oraz ich reżyserskich strategii. Ważną stała się twórczość Mai Kleczewskiej, która najtrafniej materializuje wielokierunkowe strategie reżyserskie.

W skrócie teatr wielokierunkowy jest modelem teatru reprezentującym swoją praktykę w ramach przestrzeni instytucjonalnej, w której funkcjonowanie i realizowanie jednego dyskursu nie wyklucza funkcjonowania innych, ale jest źródłem inspiracji, negocjacji, zapożyczeń, motywacji. Działa rozwijająco zarówno wobec kreacji artystycznej jak i wobec praktyki komunikowanych treści. Owa praktyka wielokierunkowego teatru odbywa się na płaszczyźnie czterech dominant: narracyjnej, politycznej, pracy-procesu oraz estetycznej. Teatr wielokierunkowy w swoim sojuszniczko-negocjowanym wymiarze jednoczy wszystkie wyżej wymienione warstwy, tworząc dzieła totalne. Jednym z polskich reżyserów realizujących założenia teatru wielokierunkowego jest Marcin Wierchowski.

Reżyser, przyglądając się wydarzeniom z Gwangju, wytwarza silne komponenty pamięci indywidualnej i zbiorowej. Wytwarza urządzenia do pamiętania, w których pamięć o rzezi ludności cywilnej wytwarzana jest w biografiami indywidualnych i zbiorowych narracjach. W spektaklu procesy te znajdują swoje

reprezentacje i trwałe obrazy. Pamięć kolektywną można zauważyć choćby w scenie identyfikacji zwłok na sali gimnastycznej, gdzie wielokierunkowo zderza się pamięć ofiar z pamięcią ich pochodzenia, zaangażowania w protesty. Produkuje to także pamięć ich rodzin, która konstituowana jest na mocy wspomnień o bliskich zmarłych. Dalej budowana jest pamięć wspomnień „tamtego dnia”, która w kontekście niniejszego opracowania, traktowana może być jako pamięć 21 maja 1979 r., miasta Gwangju. Każdy z bohaterów indywidualnie doświadczał przeżyć, afektów traum „tamtego dnia”. Jedni szli do pracy, inni ostrzegali swoich bliskich, by zostali w domu jak matka Tong-Ho. Istotnym modelem pamięci jest pamiętanie zbiorowe żołnierzy administracji wojskowej. Podczas jednej ze scen dochodzi do wymiany zdań na temat ludności cywilnej podczas wyładunku zwłok. Dla katów ofiary funkcjonują jako podmioty nieludzkie, zdehumanizowane, pozbawione godności i racji bytu zbiorowości przestępcze. Taką pamięć zbiorową fundowali o protestujących w przekazach radiowych i telewizyjnych propagandyści generała Chun Doo-hwana, których siedziba została jak już wspominałem wcześniej podpalona trzeciego dnia zamieszek.

Reżyser do budowania narracji o wydarzeniach korzysta z wielu strategii. Pierwszą z nich jest sięgnięcie po książkę *Nadchodzi chłopiec* Hany Kang. Autorka urodziła się na ziemi Gwangju, a w 2016 r. otrzymała nagrodę Bookera. W książce poza historią zamordowanego Tong-Ho buduje opowieść o bohaterach tragicznych wydarzeń w Gwangju. Stworzona przez nią narracja pełna smutku, żalu i cierpienia, łączy w sobie historie bohaterów żyjących na granicy światów (wspomnienia martwych przeplatają się z tymi o żywych) z miejscami namacalnymi, obiektami i artefaktami. Wierchowski wykorzystał działanie na styku światów. Zaprasza widza w podróż po rozmaitych zakamarkach teatru, bowiem akcja spektaklu toczy się głównie w przestrzeniach niescenicznych. Adaptuje na potrzeby sali gimnastycznej do sekcji zwłok Salę Modrzejewskiej, w rekwizytorniach tworzy pokoje wspomnień przesłuchiwanym protestującym, zaś Strefę BE (stanowiącą w teatrze na co dzień przestrzeń galeryjno-impresaryjną) adaptuje na przychodnię i biuro korporacyjne. Spektakl składa się z dwóch części. Pierwsza odnosi się do historii z Gwanhju, gdzie gnie Tonh-Ho, druga – do wydarzeń z Krakowa, gdzie zamordowano młodego chłopaka imieniem Filip. Reżyser próbuje wytworzyć pomost między wydarzeniami z Korei, a mordem w Krakowie. Na potrzeby pracy skupię się jednak na wątku koreańskim.

Wierchowski w jasny i klarownie sposób pracuje na stykach światów, gdzie wspomnienia umarłych przeplatają się z żywymi. Korzysta z wspomnień

świadców, autentycznych nagrań z wydarzeń, tworzy topografię miejsc kaźni oraz budowanych wokół nich wspomnień.

W spektaklu zarysowane są także wspomnienia o pamięci indywidualnych form przemocy władzy. Reżyser podobnie jak w pamięci wielokierunkowej Rothberga wytwarza narracje pamięciowe złożone z licznych wymian pamięci. Łączy pamięć doświadczenia przemocy wobec Tong-Ho z doświadczaniem podobnych jemu. W scenach wspomnieniach pamięć społeczna wydarzeń Gwangju fundowana jest na płaszczyźnie indywidualnego cierpienia. Gwałt będący traumą pracującej w korporacji kobiety będących ofiarami wojskowej administracji Chun Doo-hwana. Ciekawym zabiegiem jest także wprowadzenie przewodniczki oprowadzającej widzów po miejscach zbiorowych afektów pamięci o Gwangju. Pisze o niej Agata Tomaszewicz w recenzji *W gotowości*: „Enigmatyczna postać przewodniczki zagranej przez Beatę paluch asystuje widzom podczas wędrówki przez archipelag rozproszonych scen” [Net 1]. Przewodniczka ta jest doskonałym przykładem zastosowania przez twórców metody wielokierunkowej Rothberga. Łączy on bowiem pamięć ofiar w wspólną narrację o przemocy, cierpieniu i zbiorowej krzywdzie Przewodniczką, staje się wielokierunkowym narzędziem do pamiętania, gdyż w miejsce wydarzeń z Gwangju jako przestrzeni ograniczonej i zamkniętej historii wprowadza się pamięć będącą nieograniczoną sferą kontaktu, zapożyczeń i znaczeń. Przewodniczka buduje narrację, w której funkcjonowanie pamięci masakry nie jest dominujące wobec narracji o innych zbrodniach przeciwko ludności cywilnej, ale staje się przyczyną rozrostu do funkcjonowania w jej ramach innych pamięci.

Wydarzenia w Gwangju na lata odcisnęły piętno w narracjach pamięciowych o przeszłości mieszkających w Kolei Południowej ludzi. Zarówno książka Hany Kang jak i spektakl Marcina Wierzchowskiego są dowodami na to, iż pamięci wydarzeń z maja 1980 r. jest nadal żywa i stanowi przestrzeń do reprezentacji, przepracowania i upamiętnienia. Teatr jest doskonałym medium pamięci. Posiada aparat krytyczny do wytwarzania form pamiętania, upamiętnień, wspomnień. Przykładem działania tegoż aparatu jest wspomniana adaptacja *Nadchodzącego chłopca*, gdzie trudna pamięć wydarzeń z Gwangju łączy się manifestem przeciwko przemocy zbrodniom działającym wielokierunkowo zarówno na płaszczyźnie pamięcioznawczym, jak również realizuje założenia wielokierunkowych praktyk teatralnych.

BIBLIOGRAFIA

- Husarski R., 2021, *Kraj niespokojnego poranka. Pamięć i bunt w Korei Południowej*, Wołowiec.
- Kang H., 2016, *Nadchodzi chłopiec*, przeł. J. N. Miller, Warszawa.
- Rothberg M., 2009, *Multidirectional Memory. Remembering the Holocaust in the age of Decolonization*, Stanford.
- Kobielska M., 2020, *Pamięć wielokierunkowa po polsku: wypracowywanie archiwum*, Toruń.
- Plunk D., 1985, *South Korea's Kwangju Incident Revisited*, "Asian Studies Backgroundeer", nr 35.
- Sawińska A., 2022, *Przestonięty uśmiech. O kobietach w Korei Południowej*, Wołowiec.

Źródła internetowe:

- Net 1, Tomaszewicz A., 2019, *W gotowości*, <https://teatr-pismo.pl/7431-w-gotowosci/> [dostęp: 12.03.24].
- Net 2, *Konferencja „Einsatz Reinhard. Zapisy zbrodni, próba lektury”*, <https://www.youtube.com/watch?v=82ub4LlyKUw&t=22009s> [dostęp: 12.03.24].

THE GWANGJU MASSACRE IN TERMS OF MICHAEL
ROTHBERG'S MULTIDIRECTIONAL MEMORY
AND MULTIDIRECTIONAL THEATER ON THE EXAMPLE
OF THE PLAY *THE COMING BOY* BY MARCIN WIERZCHOWSKI

Summary: The text provides a brief analysis of the theatrical performance based on tools from both memory culture research and theater studies. Multidirectional memory is a tool developed by Michael Rothberg in which the author argues against the assumptions of memory competitiveness. Multidirectional Theater is an innovative tool for the study of anti-exclusionary and activist discourses and dominants. The performance *The Coming Boy* shows how Wierzchowski clearly and lucidly works at the junctions of worlds, where memories of the dead intertwine with the living. He uses the memories of witnesses to the massacre in Gwangju city. He works on authentic footage of the events, creates a topography of the places of execution and the traumas and memories built around them – he works multidirectionally on the levels: narrative, political, working with the actor and aesthetic, thus creating a total play.

Keywords: Garbaczewski, Warsaw Rising Museum, post-memory, interpretation, representation

Anna Jakóbska¹

Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie

e-mail: anna.jakobska@onet.pl

REKLAMA SUBLIMINALNA – KREATYWNY SPOSÓB NA UDANY MARKETING CZY NARZĘDZIE MANIPULACJI WYBORAMI RYNKOWYMI KONSUMENTÓW?

Streszczenie: Celem artykułu jest podjęcie polemiki dotyczącej hipotetycznego wpływu *reklamy podprogowej* na wybory rynkowe dokonywane przez konsumentów. Rozważania skupiają się na zaprezentowaniu najważniejszych modeli podejmowania decyzji konsumenckich tj. *EKB* oraz *wieloaspektowego modelu pozycjonowania*, stopniowo wypieranych przez zaawansowane metody badawcze ludzkiego mózgu. Ponadto, za pomocą analizy najważniejszych wspólnotowych aktów normatywnych oraz ustaw krajowych wprowadzających zakaz stosowania niektórych rodzajów reklamy, w tym m.in. *kryptoreklamy* oraz *lokowania produktu*, podjęta zostaje próba odczytania motywów prawodawcy im towarzyszących, w tym chęci protekcji uczciwość i przejrzystość w relacjach przedsiębiorca-kupujący. Omówiona zostaje także geneza oraz istota *reklamy podprogowej*, a wnioski mają na celu podkreślenie brak naukowego potwierdzenia istnienia rzeczywistego zagrożenia dla potencjalnych odbiorców-konsumentów, które rzekomo stwarza.

Słowa kluczowe: reklama podprogowa, konsument, podświadomość, neuromarketing, manipulacja

¹ Tytuł magistra prawa uzyskano na Uniwersytecie Ekonomicznym w Krakowie

WPROWADZENIE

Rozpoczynając analizę dotyczącą wpływu *reklamy subliminalnej* na postawę konsumentów, należałoby najpierw sprecyzować samo to pojęcie. Jak wiadomo, słowo *reklama* wywodzi się z łaciny, albowiem *clamo, clamere* znaczy „krzyżeć, głośno wołać, przywoływać”, a reklamo „krzyżeć, protestuje” [Kumaniecki 1990: 241]. Polski ustawodawca nie zdecydował się jednak na jednolite zdefiniowanie tego pojęcia – istnieją mniejsze lub większe niedające się pogodzić rozbieżności pomiędzy poszczególnymi ustawami, dlatego dalsze rozważania teoretyczne nad znaczeniem owej nazwy zostały pozostawione przedstawicielom świata nauki, piśmiennictwu prawniczemu oraz orzecznictwu sądów. Co również warto podkreślić, owe definicje różnią się od siebie, gdyż były i są konstruowane na potrzeby często zupełnie różnych sobie dziedzin naukowych takim jak ekonomia, socjologia lub też właśnie prawo [Sobczak 2001]. Przykładowo Frederyk Zoll oraz Alfred Kraus poprzez reklamę rozumieli:

[...] wszelkiego rodzaju oddziaływania przedsiębiorców na publiczność, podejmowane w tym celu, aby przez zachwalanie towaru lub korzystnego charakteru świadczeń wywołać zainteresowanie dla stosunków handlowych danego przedsiębiorstwa, a głównie dla warunków transakcji, jakimi przedsiębiorstwo zwraca się do publiczności [Kraus, Zoll 1929: 258].

Z kolei Ewa Nowińska przyjmuje, że pod pojęciem tym kryje się świadome działanie w sferze gospodarczej, które zmierza do promocji towarów lub usług w taki sposób, aby wywołać u potencjalnego klienta chęć jego posiadania [Nowińska 2003: 25]. Nietrudno zauważyć, że obie z przytoczonych definicji prowadzą się mimo wszystko do tego samego, lecz odmienny dobór słów sprawia, że zakres pojęciowy może wydać się odpowiednio węższy lub szerszy.

Zgodnie natomiast z poglądami doktryny *reklama* stanowi specjalny instrument, którym posługują się osoby prowadzące działalność gospodarczą w walce rynkowej o pozyskanie nabywców wytwarzanych towarów, a odpowiednio skonstruowana potrafi, za pomocą różnych środków (w tym m.in. perswazji), wpłynąć na podejmowaną decyzję gospodarczą [I SA/Lu 1030/98]. Sąd Najwyższy w orzeczeniu z dnia 26 stycznia 2006 r. o sygn. akt V CSK 83/05 stwierdza, że:

Reklamą jest każda wypowiedź skierowana do potencjalnych konsumentów odnosząca się do towarów, usług, a także przedsiębiorcy oferującego towary lub usługi, mająca na celu zachęcenie i skłonienie adresatów do nabywania towarów lub korzystania z usług. Zachęta może być wyrażona bezpośrednio, np. przez użycie określeń odpowiadających konkretnym czynnościom, w wyniku których nastąpi zbycie towarów lub usług albo pośrednio – przez stworzenie sugestywnego obrazu

towarów i usług, a także samego przedsiębiorcy, w stopniu nasuwającym adresatom nieodpartą chęć nabycia towarów i usług.

W świetle tego wyroku można ją zakwalifikować jako intencjonalny przekaz mający charakter informacyjny, którego cel oscyluje wokół zachęcenie odbiorców do skorzystania z przedstawionej propozycji reklamowej. Co jednak najważniejsze, ta oferta komunikacyjna pozwala na wyzbycie się bezmienności danego produktu, dążąc za pośrednictwem różnorodnych strategii marketingowych do jak najskuteczniejszego perswadowania potencjalnym kupującym o korzyściach płynących z dokonania zakupu.

Koniecznym jest przy tym wyraźne zaakcentowanie, że sama zdolność podejmowania decyzji przez konsumenta jest niezależna, mimo że ulega ona jednocześnie wpływom ze strony rozmaitych opcji przedstawianych przez reklamę, co jest immanentnie związane z percepcją sensoryczną – złożonym procesem poznawczym, podczas którego dochodzi do interpretacji pochodzących z zewnątrz bodźców zmysłowych (w tym przypadku głównie wzrokowych oraz słuchowych), nabierających następnie indywidualnego znaczenia w zależności od wskaźników kontekstualnych, czy też posiadanej wiedzy oraz odczuwanych emocji [Falkowski 2000]. Dodatkowo reklama subliminalna, za sprawą swej unikatowej zdolności do penetrowania w głąb psychiki potencjalnego klienta, może wywoływać efekty nawet na płaszczyźnie subiektywnych odruchów, dzierżąc nieuchwytną siłę w postaci bodźców podprogowych, umożliwiającą jej posługiwanie się trudnymi do wychwycenia metodami manipulacyjnymi zawartymi w komunikatach wizualnych [Skowronek 1993: 3].

Zasadnym przy tym jest podkreślenie, że mechanizmy oddziaływania reklamowego stanowiły przedmiot rozważań publikacji naukowej Daniela Lawrence'a Schactera, w której autor dochodzi do analogicznych wniosków, wskazując jednoznacznie, że:

Być może sądzisz, że skoro poświęcasz reklamom telewizyjnym czy prasowym mało uwagi, to one nie wpływają na Twoje oceny produktów. Jednakże jeden z przeprowadzonych ostatnio eksperymentów dowiódł, że ludzie na ogół preferują produkty pokazane w reklamach, na które kilka minut wcześniej zaledwie rzucili okiem, nawet jeśli w ogóle nie pamiętają, że je widzieli. [Schacter 1996, cyt. za Olejniczak 2012].

Wobec powyższego, następstwa zastosowania tej tzw. „legalnej perswazji” jawią się jako subtelniejsze, aniżeli na pozór mogłoby się wydawać. Wszystkie te elementy, wszechobecne w praktyce kreowania przekazu reklamowego, mają za

zadanie w iście wyrafinowany, czasem wręcz niezauważalny, ale jakże skuteczny sposób, kształtować zachowania konsumenckie.

Jednak wraz z biegiem czasu wykształciły się nowe rodzaje *reklamy*, zdeterminowane przez gospodarkę wolnorynkową, a mnogość zamienników sprawiła, że producenci, czy też sprzedawcy, poniekąd zmuszeni przez powiększającą się konkurencją, zaczęli sięgać po różnorakie środki perswazji oraz nieznane dotąd praktyki rynkowe, jawiące się jako niepożądane, a niekiedy budzące wręcz ogólnospołeczny lęk, co spotkało się ze zdecydowaną reakcją ze strony polskiego ustawodawcy – mowa tutaj chociażby o *reklamie podprogowej* [Malařewicz 2022].

RACJONALNOŚĆ DZIAŁAŃ KONSUMENTA

Deliberując nad hipotetyczną potęgą wpływu *reklamy subliminalnej* w procesie formowania przewidywanych zachowań kupujących, należy uwzględnić wielowymiarowość tego procesu. Nieustanne zmiany zachodzące w gospodarce prowadzą do zmiany perspektywy analizy zjawiska, bowiem zarówno rewolucja cyfrowa, jak również nieznane dotąd metody manipulacji wyborami rynkowymi konsumentów powodują osłabienie paradygmatu *homo oeconomicus*, który zakładał racjonalność ich działań. Ze względu na fakt, że wykorzystanie nowych technologii, bogactwa wyrafinowanych technik psychologicznych, oraz rosnąca pomysłowość reklamodawców zaczęły zmierzać w kierunku wywierania wpływu na potencjalnych nabywających, w taki sposób, aby nieświadomie, lecz co ważne – teoretycznie z własnej woli, wybierali dany produkt, poprzez modyfikację ich procesów myślowych, dlatego w związku z powyższym, unijny (a co za tym idzie, również polski) ustawodawca zdecydował się wprowadzić różne zakazy, czy też ograniczenia w zakresie budzących wątpliwości natury etyczno-psychologicznej rodzajów *reklamy* [Paluchowski 2004].

W tym kontekście warto zwrócić uwagę na podejście do konsumenta jako do racjonalnego podmiotu, akcentowane przez tradycyjny model podejmowania decyzji konsumenckich, nazywany *modelem EKB (Engel-Kollat-Blackwell)*. Koncentruje się on przede wszystkim na dogłębnej analizie procesu przetwarzania informacji oraz procesie decyzyjnym. Pomimo tego, że cechuje go niski poziom empirycznej weryfikacji, to bez wątpienia stanowi punkt wyjścia dla badań nad przetwarzaniem odbieranych z zewnątrz komunikatów, hierarchią efektów oraz formowaniem kryteriów wyboru i zachowań poddecyzyjnych potencjalnego nabywcy. Zgodnie z jego założeniami, cały łańcuch przyczynowo skutkowy sekwencji działań zakupowych koncentruje się wokół poniższych pięciu etapów:

- Faza I – rozbudzenie potrzeby konsumentckiej, inaczej rzecz ujmując wywołanie stanu, w którym przyszły kupujący odczuwa potrzebę nabycia danego towaru;
- Faza II – przetwarzanie oraz poszukiwanie informacji dotyczących możliwości w zakresie wyboru;
- Faza III – selekcja i wybór subiektywnie najkorzystniejszej spośród dostępnych opcji;
- Faza IV – definitywna decyzja nabycia konkretnego towaru;
- Faza V – osąd pozakupowy pod kątem pierwotnych oczekiwań konsumenta.

Za inną, poniekąd bliźniaczą, a przynajmniej równie renomowaną koncepcję wyjaśniającą zachowania konsumentckie należy uznać tzw. *wieloaspektowy model pozycjonowania* stworzony przez Martina Fishbeina i Icka Ajzena [Falkowski, Tyszka 2001], zgodnie z którym postawa wobec danego przedmiotu wywodzi się z wewnętrznych przekonań jednostki odnośnie jego cech, a nadto wartości im przypisywanych. Z metodologicznego punktu widzenia, konsekwencją takiej tezy jest możliwość zadania konsumentowi pytań dotyczących oceny różnych atrybutów produktu, a kolejno określenie ich wagi, co w rezultacie pozwala na obliczenie na podstawie wzoru matematycznego ogólnej postawy danej osoby. Bazując na powyższej teorii, można wyodrębnić trzy elementarne zmienne:

- A (z ang. *Attitude*) – postawa;
- SN (z ang. *Subjective norm*) – normy subiektywne, wśród których można wyszczególnić presję zewnętrzną oraz normatywne przekonania;
- PC (z ang. *Perceived control*) – postrzegana zdolność do wykonania danego zachowania (kontrola behawioralna);
- bezpośrednio oddziałujące na intencje w zakresie gotowości do określonego zachowania.

Wymienione powyżej teorie zostają jednak stopniowo wyparte przez zaawansowane badania w zakresie neurobiologii oraz wiedzę o zachowaniach konsumentów opartą o metody badawcze mózgu, które zapewniają dużo bardziej wszechstronny obraz rzeczywistości, bowiem ta najważniejsza część układu nerwowego działa na wielu poziomach, co oznacza, że obserwowana reakcja konsumentcka może być efektem wielu czynników, niekoniecznie konkretnego bodźca, w tym tego podprogowego. Ponadto nie ma pewności co do precyzji stosowanych technik pomiarowych w odniesieniu do opisywanych reakcji mózgu, jednak *neuromarketing*, jako obszar badawczy dotyczący reakcji umysłu konsumenta,

zajmuje szczególne miejsce w analizowaniu skuteczności reklamy, dążąc do zrozumienia, w jaki sposób człowiek reaguje na zawarte w niej perswazyjne przekazy, niezależnie od tego, w jaki sposób zostały one dostarczone do odbiorcy, jednak zakaz stosowanie *reklamy podprogowej* znacząco ogranicza możliwości prowadzenia badań tego dotyczących.

ZAKAZANE RODZAJE REKLAMY W POLSKIM PORZĄDKU PRAWNYM

W celu podjęcia próby dokładniejszego rozumienia intencji polskiego ustawodawcy, które legły u podstaw poddania kontroli normatywnej niektórych rodzajów reklamy, a tym samym przyczyn, które uniemożliwiły dalszy, perspektywiczny rozwój *neuromarketingu*, punkt wyjścia dla dalszych rozważań o charakterze teoretycznym powinna stanowić reklama ukryta (*kryptoreklama*). Uregulowanie dotyczące zakazu jej stosowania występuje zarówno na poziomie unijnym, jak i w prawie polskim. Jak stanowi art. 13 ust. 1 Europejskiej Konwencji o Telewizji sporządzonej w Strasburgu w dniu 5 maja 1989 r. (Dz. U. z 1995 r. Nr 32, poz. 160 z późn. zm.) (dalej: „Europejska Konwencja o Telewizji”) – „Reklamy i telesprzedaż powinny być oznaczone w sposób niebudzący wątpliwości co do ich charakteru i wyraźnie wyodrębnione z innych części składowych usługi programowej za pomocą środków wizualnych i/lub dźwiękowych”. Również Dyrektywa Parlamentu Europejskiego i Rady 2010/13/UE z dnia 10 marca 2010 r. w sprawie koordynacji niektórych przepisów ustawowych, wykonawczych i administracyjnych państw członkowskich dotyczących świadczenia audiowizualnych usług medialnych (dyrektywa o audiowizualnych usługach medialnych) (wersja ujednolicona) (Dz. U. UE. L. z 2010 r. Nr 95, str. 1 z późn. zm.) (dalej: „dyrektywa 2010/13/UE”) zawiera bezwzględny zakaz stosowania zakamuflowanego handlowego przekazu audiowizualnego, powołując się na szkodliwy wpływ na konsumentów. Analogiczny przepis znaleźć można także w Dyrektywie 2005/29/WE Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 11 maja 2005 r. dotyczącej nieuczciwych praktyk handlowych stosowanych przez przedsiębiorstwa wobec konsumentów na rynku wewnętrznym oraz zmieniająca dyrektywę Rady 84/450/EWG, dyrektywy 97/7/WE, 98/27/WE i 2002/65/WE Parlamentu Europejskiego i Rady oraz rozporządzenie (WE) nr 2006/2004 Parlamentu Europejskiego i Rady (dalej: „dyrektywa 2005/29/WE”) (Dz. U. UE. L. z 2005 r. Nr 149, str. 22 z późn. zm.), bowiem w punkcie 11 załącznika I zostało wyraźnie wskazane, że jedną z praktyk handlowych uznawanych za nieuczciwe w

każdych okolicznościach jest wykorzystywanie treści publicystycznej w środkach masowego przekazu, w celu promocji produktów w sytuacji, gdy przedsiębiorca zapłacił za tę promocję, a nie wynika to wyraźnie z jej treści (*kryptoreklama*). Ponadto, do nieuczciwych praktyk rynkowych, które zostały wymienione w ustawie z dnia 23 sierpnia 2007 r. o przeciwdziałaniu nieuczciwym praktykom rynkowym (Dz.U.2017.2070 t.j. z dnia 2017.11.09) (dalej: u.p.n.p.r.) na tzw. czarnej liście (która została implementowana do prawa polskiego i jest zawarta w załączniku I dyrektywy 2005/29/WE), i co do których nie ma konieczności dowodzenia ich nieuczciwości na bazie art. 4 u.p.n.p.r., bowiem zakwalifikowanie do sprzecznych z polskim porządkiem prawnym w każdych okolicznościach następuje ex lege [Stefanicki 2009], zalicza się między innymi właśnie *kryptoreklamę* (reklamę ukrytą), bazującą na wykorzystaniu treści publicystycznych, poprzez środki masowego przekazu, aby wypromować dany produkt, gdzie owa promocja została opłacona przez przedsiębiorcę, lecz konsument nie jest w stanie wyraźnie tego rozpoznać. Co warto zaakcentować, polski ustawodawca wymienia jako praktykę rynkową uznawaną za zaniechanie wprowadzające w błąd m.in. nieujawnienie handlowego celu praktyki, w sytuacji, kiedy z okoliczności nie da się go wydedukować, a ponadto może doprowadzić lub doprowadza do podjęcia decyzji dotyczącej związania się umową przez przeciętnego konsumenta, której w innych to okolicznościach by nie podjął. Kolejną ustawą wprowadzającą restrykcje w odniesieniu do tzw. *kryptoreklamy* jest ustawa z dnia 26 stycznia 1984 r. prawo prasowe (Dz.U.2022.1233 t.j. z dnia 2022.06.09) (dalej: u. p. pr.), gdzie w art. 12 ust. 1 zostało jasno wskazane, że dziennikarz nie może prowadzić żadnej ukrytej działalności reklamowej, która wiązałaby się z uzyskaniem przez niego korzyści majątkowej lub osobistej, czy to od osoby, czy to od jednostki organizacyjnej zainteresowanej reklamą, dlatego należy postawić tutaj znak równości z bezwzględny zakazem prowadzenia przez niego jakichkolwiek działań reklamowych, które jedynie w teorii jawiłyby się jako neutralna, obiektywna wypowiedź lub informacja. Wobec powyższego nie pozostają obojętne również uregulowania ustawy z dnia 29 grudnia 1992 r. o radiofonii i telewizji (t.j. Dz. U. z 2022 r. poz. 1722 z późn. zm.) (dalej: „u.r.t.”). Ustawa ta wprowadza aksjomat łatwego rozpoznawania przekazów handlowych, albowiem zarówno reklamy, jak i telesprzedaż, powinny być odróżniane od materiału redakcyjnego, gdzie wprowadzenie owego uregulowania miało na względzie dobro odbiorcy reklamy, któremu to należy zagwarantować prawo do precyzyjnego i niesprawiającego żadnych trudności dostrzeżenie różnicy w zestawieniu z informacją prasową [Niewęglowski i in. 2021].

Jako drugi przykład restrykcji w zakresie *reklamy* należy przytoczyć *lokowanie produktu* (z ang. product placement), gdzie na gruncie ustawy o radiofonii i telewizji, określa się go jako przekaz handlowy polegający na ukrytym wpleceniu lub wspomnieniu produktu, usługi lub ich logo w treści samej audycji, lub wideo, które zostało stworzone przez użytkownika, oczywiście w zamian za opłatę lub podobne wynagrodzenie, a także w postaci nieodpłatnego ich udostępnienia (art. 4 pkt 21 u.r.t.). Warto zwrócić uwagę, że przywołana definicja jest zbieżna z art. 1 ust. 1 lit. m dyrektywy 2010/13/UE. Dodatkowo sama regulacja odnosząca się do definicji *lokowania produktu* oraz warunków dopuszczalności stosowania owej praktyki została dodana do ustawy o radiofonii i telewizji na skutek jej nowelizacji z dnia 25 marca 2011 r. (ze względu na implementację przepisów dyrektywy 2010/13/UE), albowiem wcześniej było kwalifikowane jako ukryty przekaz handlowy. Co więcej, dokładnie w dniu 1 listopada 2021 r. uchylony został zakaz *lokowania produktów*, który znajdował się w art. 16c u.r.t., co diametralnie wpłynęło na treść art. 17a, którego brzmienie przed tą nowelizacją było zgoła odmienne, albowiem obecnie zgodnie z jego ust. 1 lokowanie produktu jest dopuszczalne we wszystkich audycjach z pewnymi wyjątkami, a wcześniej taka możliwość istniała wyłącznie w enumeratywnie wymienionych sytuacjach.

W obu powyższych przypadkach widać nadrzędny cel prawodawcy w postaci zagwarantowania klientom pełnej i właściwej informacji o komercyjnym charakterze przekazu, a także dążenie do podniesienia świadomości społeczeństwa w zakresie wykorzystywania mediów w celach marketingowych, co stanowi wyraz troski o uczciwość i przejrzystość w relacjach między przedsiębiorcami a konsumentami. Wartym zastanowienie jest jednak, czy wprowadzony zakaz stosowania *reklamy podprogowej* również ma temu służyć, albowiem *reklama* ta, kodowana w ludzkiej podświadomości na bazie niedoskonałości uwarunkowań percepcyjnych, wywołuje skrajne emocje społeczeństwa, nieraz ulega automatycznemu powiązaniu z niepewnością oraz nieuzasadnionym lękiem.

REKLAMA SUBLIMINALNA

Interesującym z naukowego punktu widzenia, lecz równocześnie bardzo kompleksowym zagadnieniem wpisującym się w ramy zakazanych przez prawo narzędzi komunikacji marketingowej rzekomej manipulujących wyborami rynkowymi konsumentów stanowi *reklama podprogowa* – inaczej subliminalna, opierająca się na wykorzystaniu percepcji podprogowej i emisji przekazów reklamowych w czasie równym zaledwie milisekundom, podczas oglądania przez odbiorcę

innych programów telewizyjnych lub seansu kinowego. Wykorzystuje ona swego rodzaju „ułamność” ludzkich zmysłów, niezdolnych do obioru bodźców wykraczających poza ramowe wartości określone jako progowe [Smolarek 2013]. Aby móc zakwalifikować daną reklamę właśnie do tego rodzaju obligatoryjne są dwa elementy – po pierwsze rejestrowanie czynników sprawczych o mocy większej niż fizjologiczny próg wrażliwości danego receptora, a po drugie – jednocześnie słabszym niż próg świadomego spostrzegania danego zjawiska [Morin 2011]. Za przykład mogą tu posłużyć emitowane w tak niskich lub tak wysokich częstotliwościach dźwięki, że pozostają poniżej progu świadomej percepcji człowieka lub klatki filmowe wyświetlane w konwencji tzw. „przebitki” lecz trwające poniżej sekundy. Takie oddziaływanie na podświadomość adresata komunikatu teoretycznie redukuje w pełni autonomiczną możliwość jego wyboru i ukierunkowuje sposób myślenia na konkretną rzecz – nie może się on temu przeciwstawić, gdyż najpewniej nawet nie wie, że jest „ofiara” tego proceduru balansującego na pograniczu perswazji i manipulacji. Skutkuje to sytuacją, w której konsument kupuje dany produkt na skutek komunikatu zakotwiczonego w swojej podświadomości, a nie na skutek własnego przekonania o zasadności tego wyboru.

Należy przy tym wspomnieć, że geneza przekazu subliminalnego nie została jednoznacznie wyjaśniona, jednak zgodnie z podaniami sięga czasów wynalezienia *tachistoskopu* (ok. 1957 r.) – urządzenia służącego do badania pamięci, spostrzegawczości lub uwagi w różnego rodzaju doświadczeniach psychologicznych. Sposób jego funkcjonowania opiera się na szybszym działaniu soczewki aparatu fotograficznego, niż jest w stanie zarejestrować to ludzki zmysł wzroku. W niektórych publikacjach wskazuje się, że historia *reklamy subliminalnej* rozpoczęła się dopiero wraz z opublikowaniem w czasopiśmie „Saturday Review” przez Jamesa Vicary’ego konspektu wraz z zestawieniem rezultatów z przeprowadzonego przez siebie eksperymentu naukowego, w którym udział wzięło niemal 46 tysięcy Amerykanów, w ramach którego, wykorzystując ten przyrząd, wielokrotnie wystosował w trakcie seansu kinowego komunikaty „Pij coca-colę” i „Głodny? Zjedz popcorn”, które rzekomo miały znacząco zwiększyć sprzedaż tych produktów (napojów) niemal o 60%. Dalsze eksperymenty przeprowadzane na członkach Kongresu, czy innych przedstawicielach urzędów rządowych nie przyniosły oczekiwanych efektów, a jak się potem okazało, sam naukowiec dopuścił się mistyfikacji, gdyż zaprezentowane wyniki były kompletnie wymyślone [Gębarowski 2007] Wnioskując, oryginalna koncepcja nie zdała egzaminu, a przetrwały wywołane przez jego „działalność” kontrowersje i sensacje, wspierane wprowadzanymi nadmiernie restrykcyjnymi regulacjami w światowych

porządkach prawnych. Co więcej, nawet zdemaskowanie Vicary'ego oraz szerzonych przez niego pseudosensacji nie ukróciło obaw w konwencji science-fiction o masowym praniu mózgow. Ten fakt znajduje potwierdzenie w późniejszych zdarzeniach, bowiem nawet obecnie niektórzy nadal poszukują przypadków domniemanego zastosowania *reklam subliminalnych*. Przykłady takie jak doniesienia o próbach używania bodźców podprogowych przez kanał telewizyjny *Ten*, który miał transmitować tego rodzaju przekazy w trakcie ceremonii rozdania nagród muzycznych *Aria* pod koniec 2007 roku, czy sytuacja w trakcie nadawania familijnego teleturnieju produkowanego przez tę samą stację, gdzie dosłownie na ułamek sekundy ikonka prezentująca wygraną 25 000 \$ uległa zmianie na reklamę konsoli *Nintendo DS*, stanowią znakomite exemplum tego zjawiska według insynuatorów. W Polsce pierwszym zarejestrowanym przypadkiem wykorzystania *reklamy podprogowej* była natomiast publikacja wiadomości w 1996 r., gdzie w jednym z telewizyjnych anonsów produktu kosmetycznego miała być zgodnie z podaniami schowana nazwa nadawcy konkurującego z tym, który emitował reklamę, nakłaniająca do zmiany kanału. Niemniej jednak ten prozaiczny incydent płynął na ówczesnie obowiązujące rozporządzenie KRRiT z 20.05.1999 r. w sprawie zasad działalności reklamowej w programach radiofonii i telewizji, w której znalazł się zakaz reklamy oddziałującej w sposób ukryty na podświadomość (teraz kwestię tą reguluje obecnie art. 16b ust. 2 pkt 5 u.r.t.).

Można przyjąć, że *reklama podprogowa* faktycznie stanowi dla człowieka kryptoreklamę, ponieważ wykorzystanie tej metody, powoduje, że nadawca komunikatu nie musi zawierać istotnych z punktu widzenia konsumenta elementów, jak przykładowo cena produktu, jego jakość, wytrzymałość czy wywołanie u niego pragnienia posiadania danej rzeczy – wystarczy dotarcie do jego podświadomości. Fakt tego, że odbiorca nie ma możliwości odczytania horrendalnie krótko wyświetlanych obrazów, czy niesłyszalnych dla ludzkiego ucha dźwięków, spowodował, że przedsiębiorcy zaczęli upatrywać w reklamie podprogowej rozwiązanie na skuteczne dążenie do promowania swoich produktów oraz remedium na „utrataę siły przebicia” tradycyjnej formy *reklamy*, ze względu na obiektywnie mniejszą skuteczność każdej innej metody marketingowej i interesować się kwestią manipulacji oraz działań ukierunkowanych na podświadomość człowieka, co poskutkowało koniecznością prawnego uregulowania kwestii reklamy subliminalnej.

Zgodnie z art. 16b ust. 2 pkt 5 u.r.t., zakazane jest nadawanie przekazów handlowych oddziałujących w sposób ukryty na podświadomość. Inaczej rzecz biorąc, przepis ten statuuje bezwzględny oraz powszechny zakaz stosowania

tw. podprogowego przekazu handlowego (*reklamy subliminalnej*) i odpowiada art. 9 ust. 1 lit. b dyrektywy 2010/13/UE (dyrektywie o audiowizualnych usługach medialnych). Implementacja owego przepisu do polskiego systemu prawnego miała korespondować z naczelną zasadą, która powinna być strzeżona niezależnie od okoliczności, ze szczególnym uwzględnieniem autonomii odbiorcy przekazu handlowego, który zawsze winien mieć świadomość, że jest adresem takiego, a nie innego, przekazu. Nie należy zapominać, że determinantą przemawiającą za wprowadzeniem tego minimum niezbędnych ograniczeń, był wzgląd na konieczność stania na straży podstawowych wartości, jak pełna swoboda podejmowanych wyborów. Również Europejskiej Konwencji o Telewizji nie pozostaje obce zagadnienie dotyczące reklamy podprogowej, gdyż art. 13 ust. 2 jednoznacznie mówi o zakazie reklam i telesprzedaży oddziałujących na podświadomość. Rzekome odarcie konsumenta z możliwości dokonywania w pełni świadomych wyborów rynkowych, poddanie ich swego rodzaju sterowaniu gospodarczemu, w opinii niektórych jawi się jako niedopuszczalny zabieg, który bezwzględnie nie powinien być stosowy, biorąc pod uwagę sam fakt, że komunikat podprogowy posługuje się znacznie bardziej wykwintnym technicznie i niemal niezauważalnym procederem umiejscowienia przekazu handlowego w danej audycji, skutkującym zakodowaniem w pamięci nabywcy danych nazw, czy symboli, co powoduje bezwiedne nabycie przez niego pozytywnych odczuć w stosunku do danego towaru.

Nie należy jednak kwalifikować bodźców podprogowych jako doskonałego narzędzia manipulacji ludzkim postępowaniem, w tym jego wyborami konsumenckimi. Uważa się, że jej rzeczywisty wpływ jest krótkotrwały, a skuteczność jest uzależniona od indywidualnych różnic. *Reklama* może być ewentualnie w stanie przywołać nieświadomione motywy, ale nie ma zdolności ich kreowania ani zmieniania. W dodatku dość oczywistym wydaje się, że warunki życia codziennego, podyktowane często brakiem możliwości należytego dokonywania selekcji, a co za tym idzie weryfikacji przekazów zawartych w prezentowanych *reklamach* – sprawiają, że bodźce plasujące się ponad progiem sensorycznym już przytłaczają, przez co wręcz niemożliwym jest kontrola tych poniżej wartości rejestrowalnej dla człowieka. Niemniej jednak, w przypadku oddziaływania, które nie dotyczy silnie osadzonych w systemie wartości osobistych aspektów, istnieje pewne prawdopodobieństwo, że może ono wyrzucić zamierzone przez reklamodawcę skutki.

WNIOSKI

Sam fakt obowiązywania zarówno w prawie polskim, jak i w prawie unijnym zakazu posługiwania się techniką przekazu podprogowego statuuje i przywodzi na myśl rzeczywiste istnienie różnego rodzaju zagrożeń dla potencjalnych odbiorców-konsumentów, które mogłyby rodzić dopuszczalność stosowania owych praktyk. Nie budzi większego zaskoczenia sam fakt, że zagadnienie stwarza szereg wątpliwości w kontekście etyki, moralności oraz ewentualnych skutków, często niemożliwych z obecnej perspektywy do przewidzenia. Jako główny argument przemawiający przeciwko skuteczności komunikatów subliminalnych należy jednak chociażby wskazać to, że badania nie potwierdzają nawet minimalnego stopnia ich oddziaływania na decyzje klientów, czy też znajdującego odzwierciedlenie w rzeczywistości przełożenia na sytuacje życiowe ich dotyczące. Bardzo trafnie objaśnia to Aronson Elliot, konstatując, że

Ukryta zachęta, by jeść prażynki, nie skłoni nikogo do ustawienia się w kolejce liczącej więcej osób niż zwykle, natomiast polecenia podprogowe zawarte na taśmach z samopomocą nie pomagają ani rzucić palenia, ani pozbyć się kilku kilogramów nadwagi. [...] Byłoby wspaniale, gdybyśmy mogli ulepszyć samych siebie, słuchając po prostu muzyki poprzetykanej komunikatami podprogowymi, lecz niestety, zarówno to badanie jak i inne pokazują, iż taśmy z sygnałami podprogowymi nie są skuteczniejsze w magicznym rozwiązywaniu naszych problemów niż patentowane lekarstwa czy wizyty u astrologa. [Aronson i in. 1997]

Co więcej – istnieje nawet pogląd, że *reklamy* mają większy wpływ, gdy są odbierane świadomie, co tym bardziej niweluje obawę przed teoretycznie szkodliwym wpływem. Nasuwa się zatem elementarne z terażniejszego punktu widzenia pytanie – skoro *reklamę podprogową* należy uznać za odwieczny mit, to dlaczego „środki zapobiegawcze” przeciwko jej wykorzystywaniu przez reklamodawców wciąż obowiązują? Czy histeria wokół przejęcia kontroli nad wyborami zakupowymi konsumentów przez przekaz podprogowy ma w ogóle rację bytu? W mojej opinii, przez decyzję ustawodawców (zarówno europejskich, jak i polskiego) o wprowadzeniu zakazu posługiwania się tego rodzaju techniką perswazji, przebija się zbyt duża prewencyjność – można by się wręcz pokusić o stwierdzenie, iż stanowi on wyraz bezmyślnego wprowadzania ograniczeń prawnych, bowiem pobudki, wobec powyższego, pozostają w tym zakresie bliżej nieokreślone. Z pewną dozą przykrości należy stwierdzić, iż przyszłość *reklamy sublimalnej* maluje się w czarnych barwach – nic nie wskazuje na to, aby wprowadzone na poziomie krajowym zakazy ustawowe uległy w najbliższej przyszłości zmianie, a przeprowadzone studia literaturowe oraz powyższa analiza utwierdzają

w przekonaniu o braku perspektyw prowadzenia badań eksperymentalnych na płaszczyźnie wpływu komunikatów pozostających poniżej progu świadomej percepcji człowieka na wybory rynkowe konsumentów.

BIBLIOGRAFIA

- Aronson E., Wilson T. D., Akert R. M., 1997, *Psychologia społeczna: serce i umysł*, Poznań.
- Falkowski A., 2000, *Spostrzeżenie jako mechanizm tworzenia doświadczenia za pomocą zmysłów*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, red. J. Strelau, t. 2, Gdańsk, s. 25-55.
- Falkowski A., Tyszka T., 2001, *Psychologia zachowań konsumenckich*, Gdańsk.
- Gębarowski M., 2007, *Nowoczesne formy promocji*, Rzeszów.
- Kraus A., Zoll F., 1929, *Polska ustawa o zwalczaniu nieuczciwej konkurencji*, Poznań.
- Kumaniecki K., 1990, *Słownik łacińsko-polski*, Warszawa.
- Malarewicz A., 2021, *Konsument a reklama. Studium cywilnoprawne: Studium cywilnoprawne*, Warszawa.
- Morin C., 2011, *Neuromarketing: the new science of consumer behavior*, "Society", nr 48, s. 131-135.
- Niewęglowski A. (red.), 2021, *Ustawa o radiofonii i telewizji: komentarz*, Warszawa.
- Nowińska E., 2003, *Zwalczanie nieuczciwej reklamy. Zagadnienia cywilno-prawne*, Kraków.
- Olejniczak A., 2012, *Reklama-psychologiczne aspekty wpływu marketingowych sztuczek*, „Prace Instytutu Lotnictwa”, t. 222, nr 1, s. 207-228.
- Paluchowski W.J., 2004, *Reklama podprogowa – mity, fakty i badania*, [w:] *Psychologia a promocja – w poszukiwaniu skuteczności*, red. W. J. Paluchowski, G. Bartkowiak, Poznań, s. 67-92.
- Skowronek K., 1993, *Reklama: studium pragmatologiczne*, Kraków.
- Smolarek S., 2013, *Reklama podprogowa – istota, mity, zagrożenia*, „Zarządzanie mediami”, t. 3, nr 1, s. 167-181.

Sobczak J., 2001, *Radiofonia i telewizja. Komentarz do ustawy*, Kraków.

Stefanicki R., 2009, *Ustawa o przeciwdziałaniu nieuczciwym praktykom rynkowym: komentarz*, Warszawa.

Akty prawne:

Europejska Konwencja o Telewizji sporządzona w Strasburgu w dniu 5 maja 1989 r., Dz. U. z 1995 r. Nr 32, poz. 160 z późn. zm.

Dyrektywa Parlamentu Europejskiego i Rady 2010/13/UE z dnia 10 marca 2010 r. w sprawie koordynacji niektórych przepisów ustawowych, wykonawczych i administracyjnych państw członkowskich dotyczących świadczenia audiowizualnych usług medialnych (dyrektywa o audiowizualnych usługach medialnych) (wersja ujednolicona), Dz. U. UE. L. z 2010 r. Nr 95, str. 1 z późn. zm.

Dyrektywa 2005/29/WE Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 11 maja 2005 r. dotycząca nieuczciwych praktyk handlowych stosowanych przez przedsiębiorstwa wobec konsumentów na rynku wewnętrznym oraz zmieniająca dyrektywę Rady 84/450/EWG, dyrektywy 97/7/WE, 98/27/WE i 2002/65/WE Parlamentu Europejskiego i Rady oraz rozporządzenie (WE) nr 2006/2004 Parlamentu Europejskiego i Rady (dalej "dyrektywa 2005/29/WE"), Dz. U. UE. L. z 2005 r. Nr 149, str. 22 z późn. zm.

Ustawa z dnia 23 sierpnia 2007 r. o przeciwdziałaniu nieuczciwym praktykom rynkowym, Dz.U.2017.2070 t.j. z dnia 2017.11.09.

Ustawa z dnia 26 stycznia 1984 r. prawo prasowe, Dz.U.2022.1233 t.j. z dnia 2022.06.09.

Ustawa z dnia 29 grudnia 1992 r. o radiofonii i telewizji, Dz. U. z 2022 r. poz. 1722 z późn. zm.

Orzecnictwo:

Wyrok Sądu Najwyższego z dnia 26 stycznia 2006 r., sygn. akt V CSK 83/05.

Wyrok Najwyższego Sądu Administracyjnego w Lublinie z 10 listopada 1999 r., sygn. akt I SA/Lu 1030/98.

SUBLIMINAL ADVERTISING –
A CREATIVE WAY FOR SUCCESSFUL MARKETING,
OR A TOOL FOR MANIPULATING
CONSUMERS' MARKET CHOICES?

Summary: The aim of the article is to undertake a polemic concerning the hypothetical impact of *subliminal advertising* on consumers' market choices. The deliberations focus on the presentation of the most important consumers' decision-making models, i.e. *EKB* and *the theory of planned behaviour*, which are gradually being replaced by advanced research methods of the human brain. In addition, by means of an analysis of the most important EU legal acts and national laws prohibiting the use of certain types of advertising, including e.g. *surreptitious advertising* and *product placement*, an attempt is made to read the motives of the legislator accompanying them, including the desire to protect honesty and transparency in the entrepreneur-buyer relationship. The genesis and essence of *subliminal advertising* are also discussed, and the conclusions are aimed at emphasizing the lack of scientific confirmation of the existence of a real threat to potential recipients-consumers, which it allegedly poses.

Keywords: subliminal advertising, consumer, subconscious, neuromarketing, manipulation.

Magdalena Chałupczak

Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie

e-mail: chalupcm@uek.krakow.pl

ORCID: 0000-0002-5149-7200

MEDIA SPOŁECZNOŚCIOWE W STRATEGIACH KOMUNIKACJI Z INTERESARIUSZAMI W UCZELNIACH WYŻSZYCH

Streszczenie: Media społecznościowe są jednym z wyzwań ery informacyjnej, zarówno dla przedsiębiorstw, administracji publicznej, jak i organizacji pożytku publicznego. Dzięki popularności serwisów społecznościowych można promować nie tylko produkty i usługi, ale także inicjatywy społeczne, miejsca i wydarzenia, można prowadzić dyskusje dotyczące rozwoju uczelni i miast oraz zachęcać użytkowników do aktywności poza wirtualnej. Specyfika zarządzania organizacją publiczną, jaką są uczelnie wyższe wskazuje na interesariuszy jako znaczący czynnik, decydujący o sukcesie zarządzania tymi organizacjami. Strategie komunikacji wpisują się w szereg działań organizacji mając na celu przekazanie określonych wartości i informacji interesariuszom.

Słowa kluczowe: media społecznościowe, komunikacja, interesariusze, uczelnie wyższe, zarządzanie

O komunikacji zaczęto mówić w latach 80. XX wieku, równocześnie oddzielając ją od używanego wcześniej pojęcia promocji. Komunikacja marketingowa wymaga mieszania i dopasowywania różnych sposobów komunikowania się, w celu ustalenia określonego wizerunku. Kładzie ona nacisk na dwustronny przepływ informacji, gdzie organizacja przekazuje na rynek informacje o określonej treści i równocześnie bierze pod uwagę opinię i oczekiwania odbiorców [Worsley 2003: 38-39]. Wybór rodzaju komunikacji marketingowej jest uwarunkowany

od rodzaju produktu, nabywcy czy charakteru samego rynku, na którym działa organizacja i kosztów z nią związanych [Goryńska-Goldmann 2010: 285-296]. Komunikacja jest obszarem złożonym do sklasyfikowania i ujęcia w odniesieniu do grupy, gdyż komunikatem może być każdy element działania organizacji. Komunikacja marketingowa jest częścią strategii marketingowej organizacji i zastosowania w niej instrumentów służących realizacji określonych celów [Lupa 2017: 64]. M. Rydel przyjmuje bowiem, że strategia komunikacji to zespół zaplanowanych metod i celów [Smith, Taylor 2004: 28-29]. Autor wskazuje zasady komunikacji, do których należą: wszystko co organizacja robi może być komunikatem przesłanym do otoczenia rynkowego; każdy komunikat w tym również zaniechanie informacji wpływa na wizerunek organizacji; należy zatem uświadomić pracownikom organizacji, że wizerunek tworzy każdy; każdy komunikat powinien być świadomie przez organizację kształtowany; całość komunikatów powinna stanowić zintegrowany, logiczny ciąg działań synergicznie wpływających na otoczenie; komunikacja winna być dostosowana do zindywidualizowanego odbiorcy; odbiorcą komunikacji jest nie tylko interesariusz [Gregor 2004: 385]. W odniesieniu do strategii komunikacji istotny zakres stanowi definiowanie interesariuszy w aspekcie dalszych rozważań. E. Freemana w 1984 roku przedstawił definicję interesariuszy, w której zgodnie z nią jest to osoba lub grupa, która może wywierać wpływ na daną organizację, lub na którą ta organizacja wywiera wpływ [Freeman 1984: 21]. Kolejne definicje określają interesariuszy jako grupy lub osoby bezpośrednio lub pośrednio zainteresowane działalnością organizacji w jej dążeniach do osiągnięcia celu bądź jako nosiciele ryzyka [Austen, Czakon 2012: 127].

Amerykańskie Stowarzyszenie Agencji Reklamowych definiuje strategię komunikacji jako koncepcje planowania działań. Podkreśla znaczenie szczegółowego planu oceny strategicznej możliwości komunikacyjnych, które mają zapewnić spójność i maksymalną komunikatywność dzięki integracji działań [Kotler, Kartajaya, Setiawan 2017: 569-570]. D.E. Schultz określił strategię komunikacji jako nowy paradygmat marketingu. Wskazał on, że większość z tradycyjnie stosowanych do tej pory technik i metod to formy komunikacji [Schultz 1994: 78]. Właściwie zaprojektowana strategia komunikacji powinna zapewnić, że wszystkie kontakty obecnych bądź przyszłych klientów, w tym związane z produktem, usługą lub organizacją, będą właściwe dla danej osoby i spójne w czasie [*Dictionary of...* 2016]. Koordynacja i integracja strategii komunikacji jest złożonym zadaniem. Menedżer zajmujący się komunikacją powinien poszukiwać optymalnej kompozycji komunikacji, testować dotychczasowe rozwiązania i zastępować

je lepszymi [Smith, Taylor 2004: 28-29]. Strategie komunikacji marketingowej mają wpływ na odbiór danej organizacji przez interesariuszy. Ujednoczenie działań poprawia możliwość dotarcia do grup interesariuszy w odpowiednim miejscu i czasie [Castells 2013: 179].

Media tradycyjne [Miczka 2002: 12] stały się niewystarczające w procesach komunikacyjnych i dlatego współcześnie nieodzowne jest zastosowanie w tym celu mediów społecznościowych [Jaska, Werenowska 2016: 205]. Media społecznościowe są pojęciem obejmującym technologie internetowe i mobilne, które umożliwiają użytkownikom interakcję, dzielenie się treściami i opiniami. Media te pozwalają na budowanie społeczności czy sieci użytkowników i stanowią zachętę do angażowania się w rozwój społeczności [cipr.co.uk...]. C. Treadaway i M. Smith definiują media społecznościowe, jako zbiór technologii służących do inicjowania komunikacji i przekazu treści między ludźmi, ich znajomymi i sieciami społecznościowymi, do których oni należą [Treadaway, Smith 2011: 187]. Witryny internetowe i media społecznościowe [m.in.: Facebook, YouTube, Instagram, X(Twitter), Pinterest] stają się podstawą do budowania długoterminowych relacji, kreowania wizerunku instytucji i podstawowego źródła informacji o organizacji, jej działaniach i ofercie [Wróblewski, Bilińska-Reformat, Grzesiak 2018: 4]. Dostępne media społecznościowe pozwalają organizacjom w bezpośrednich kontaktach z interesariuszami na prezentację oferty, nawiązywanie relacji i kształtowanie sposobu ich postrzegania. Efektywne zastosowanie komunikatów umożliwia zwiększenie elastyczności działań i dokonanie analizy otoczenia. Polega to na jego obserwacji w celu rozpoznania obecnych i nadchodzących szans i zagrożeń. Działania te mogą oddziaływać na umiejętności przedsiębiorstwa w zakresie realizacji wyznaczonych celów [Gierszewska, Jakska 2023: 34]. Zatem rozwiązaniem, które może scalić zarówno pracowników jak i interesariuszy w uczelniach wyższych, utrzymać ich stałe relacje powinny być media społecznościowe, które oferują coraz więcej aktywności w obszarze promocji.

W ostatnich latach *social media* zaczęły pełnić nowe, dodatkowe funkcje, które mogą być wsparciem w uczelniach wyższych, przede wszystkim w obszarze rozpoznawalności w środowisku. Jak wynika z analizy literatury przedmiotu, obecność w *social media* może mieć wpływ na:

- wzrost rozpoznawalności w środowisku lokalnym jak krajowym;
- działania związane z promocją w mediach tradycyjnych, z uwzględnieniem działań konkurencji;

- zwiększenie wiarygodności organizacji w przypadku pozytywnych komentarzy;
- wzrost szans dla organizacji non profit, z uwagi na koszty promocji i budowanie zasięgu.

Budowanie odpowiedniej strategii oraz tworzenie dobrych relacji z pracownikami, interesariuszami nakłada na organizację konieczność systematycznego przeprowadzania analizy celem usuwania istniejących nieprawidłowości. Szczegółowej analizy dokonuje się w celu zbudowania lub przekształcenia strategii komunikacji w organizacji. Obecność w *social mediach* stwarza duże możliwości, jednak należy mieć na uwadze, to że użytkownicy portalu ostatecznie decydują o tym, jak zostanie odebrana dana treść. Odpowiednie przygotowanie treści na profile i komunikacja poprzez ustalenia z kadrą zarządzającą i zespołem do spraw komunikacji zwiększają szanse na skuteczność działań promocyjnych w mediach społecznościowych. Można przypuszczać, że wyliczenie możliwych zastosowań mediów społecznościowych w praktyce jest niemożliwe, z uwagi na ich nowe możliwości. Należy zwrócić uwagę na role mediów społecznościowych, a przede wszystkim na ich potencjał globalny. Umożliwiają one obserwację otoczenia w dowolnym czasie. Ograniczenie tych działań może stanowić niekompletność lub małą wiarygodność części z informacji udostępnianych w *social mediach*.

Zarządzanie jest interdyscyplinarne oznacza to, że nie istnieje samodzielnie w oderwaniu od innych dziedzin. Wręcz przeciwnie, łączy w sobie zwłaszcza elementy psychologii oraz innych nauk społecznych i humanistycznych [Czainska 2010: 9]. Praktyka zarządzania wobec dynamiki otoczenia, wymaga nieustająco nowych pomysłów i koncepcji, dlatego wiele innowacyjnych rozwiązań rodzi się w rzeczywistości gospodarczej i przemysłowej, jako odpowiedź na potrzeby rynku i konsumentów [Gross-Gołacka 2018: 13]. Narastające tempo zmian w otoczeniu powoduje, że tradycyjne instrumenty zarządzania potrzebują innowacyjnego podejścia do działań w rozumieniu skutecznego zarządzania organizacjami niezorowanymi na zysk. Dotyczy to przede wszystkim zarządzania administracją państwową i samorządową [Perechuda 2006: 5]. Doskonalenie organizacji, które zostały stworzone nie dla zysku, lecz po to by działały w interesie publicznym [Kozuch 2005: 12], różnią się interpretacją problemów, rozwiązań i zróżnicowaną motywacją do działania [Świstak 2018: 45]. Zarządzanie publiczne New Public Management (NPM) [Wilkesmann, Lauer 2020: 435-436] w krajach anglosaskich określane jest mianem *public administration*. To dynamiczny proces wymagający koncepcji teoretycznych jak również instrumentów stosowanych

na zasadach w sektorze prywatnym. Zarządzanie publiczne według T. Bovaird i E. Loeffler stanowi o zastosowaniu technik menedżerskich, w celu zwiększenia efektywności świadczonych usług publicznych. Dzięki takim działaniom można dokonać oceny w instytucjach publicznych w takich samych lub zbliżonych aspektach pod kontem ich sprawności, a zatem efektywności. Feslera i D. F. Kettla wyznaczyli zakres zarządzania publicznego poprzez istnienie, strukturę, obsadę personalną, budżet i cel jako produkt wykonawczy władzy prawodawczej [Fesler, Kettl 1999: 9]. Zarządzanie publiczne w Polsce na przestrzeni lat poddawane było ewolucji nie tylko w teorii, ale i w praktyce. W naukach o zarządzaniu i jakości oraz w naukach o administracji dochodzi do styku „kultur”. S. Sudół pisze, że w krajowej literaturze przedmiotu zarządzanie publiczne bywa ograniczone do wąskiego podejścia, które wyróżnia zarządzanie publicznego jako administrowanie. Zarządzanie publicznego rozumiane jako administrowanie, czyli nadzorowane przez władze państwa i jego obywateli. Przemiany systemu państwa wpłynęły na kryzys wypiętrzenia i niejasności pojęć związanych z zarządzaniem publicznym. Zarządzanie publiczne i administrowanie w literaturze to terminy, które używane są elastycznie i kontekstowo. W terminologii słownikowej administracja pochodzi od łac. *administrare* – być pomocnym, obsługiwać, zarządzać, *ministrare* – służyć, czyli to działalność świadczona na rzecz realizacji interesu publicznego. Sektor publiczny, w którego skład wchodzi instytucje państwowe realizuje i tworzy warunki prawno-organizacyjne niezbędne do funkcjonowania państwa. Zespół Komitetu Nauk Organizacji i Zarządzania PAN dokonał kategoryzacji [Cyfert, Dyduch, Latusek 2014: 37-48] uwzględniającej podział subdyscyplin, w której drugą pozycję zajmuje zarządzanie publiczne. Działania komisji usystematyzowały i wskazały granice poszczególnych subdyscyplin przy założeniu wielowymiarowych kryteriów związanych z interdyscyplinarnością nauk o zarządzaniu i jakości. Upływ czasu zaczął wymuszać konieczność zmian, co do sposobu realizacji pracy, sposobu zarządzania nią oraz zmiany podejścia. Zmiana podejścia podyktowana była aspektami wynikającymi z natury człowieka, zmian politycznych i społecznych związanych z pasmem transformacji. To z kolei wymusiło zmianę tradycyjnej administracji do nowych ideowych rozwiązań.

Zatem adaptowanie praktyk prywatnych na potrzeby publiczne stanowi o poprawie jakości oferowanych usług, potrzebie kreatywności i innowacyjności, a co za tym idzie zarządzanie publiczne zyskuje nowe aspekty swoich działań. Wypracowane techniki zarządzania w dorobku nauk o zarządzaniu i jakości stosowane w sektorze prywatny mogą stanowić o podstawie rozważań zarówno teoretycznych jak i praktycznych. Warto nadmienić, iż w Polsce zarządzanie publiczne

należy do najmłodszych i jest w fazie intensywnego rozwoju. Zatem działania te, ich zakres i sposób realizacji stanowią odpowiedź jaką wymusiły procesy reform w administracji publicznej. Wpłynęło to na zmiany struktur nakierowanych na działanie tych organizacji [Pollit, Buckeart 2000: 8] poprzez właściwą realizację celów [Kozuch 2005: 16]. Zastosowanie technik menedżerskich daje możliwość bycia menedżerem publicznym, co wiąże się z motywacją do rzetelnego wykonywania zadań.

Koncepcje zarządzania publicznego mają zarówno swoich zwolenników jak i przeciwników oraz prekursorów działających na bazie doświadczeń i obserwacji. Kolejnym z rozwiązań wzbogacającym zarządzanie publiczne jest neoweberyzm. T. Barankiewicz wskazuje, że to innowacyjne spojrzenie na koncepcję M. Webera w ujęciu doświadczeń i krytyki pierwotnych założeń [Barankiewicz 2020: 75]. Koncepcja ta charakteryzuje się działaniami skupiającymi uwagę na elementach istotnych. S. Mazur wskazuje, że jest interesującą propozycją wyjaśnienia i konceptualizacji reguł oraz mechanizmów funkcjonowania administracji publicznej państw, które przynależą do kręgu kulturowego Europy kontynentalnej [Mazur 2016: 14].

Specyfika zarządzania organizacją publiczną może wskazywać na interesariuszy jako na znaczący czynnik, decydujący o sukcesie zarządzania. Przedsięwzięcia interesariuszy wpisują się w strategię organizacji stąd ich kluczowe znaczenie dla organizacji i potrzeba ich identyfikowania, a przede wszystkim budowania strategii komunikacji z interesariuszami [Agle, Mitchell, Sonnenfeld 1999: 120].

Specyfika szkolnictwa wyższego wpisuje się w koncepcję relacyjnego podejścia do interesariuszy obrazując rodzaje powiązań, jakie występują pomiędzy poszczególnymi grupami. System prawny jest stworzony przez państwo w celu jego ochrony, stanowi zbiór obowiązujących norm. System edukacji w państwie demokratycznym pełni kluczową rolę w przygotowaniu kolejnych pokoleń do życia i funkcjonowania we współczesnym świecie. Edukacja odgrywa zasadniczą rolę i powinna być ona zgodna z wartościami i zasadami demokracji oraz praw człowieka. Prawo do nauki to jedno z podstawowych praw człowieka. Usługi edukacyjne stanowią specyficzną formę usług związaną bezpośrednio ze sposobem zarządzania i koniecznością odnalezienia się osoby zarządzającej w społeczeństwie w zmieniających się warunkach otoczenia. Wskazane kanały i narzędzia stanowią o działaniach organizacji wobec swoich interesariuszy. Jednak działania uczelni wyższych są ściśle związane z jej interesariuszami. Metoda „odwróconej klasy” będzie wskazywać na zaangażowanie społeczne. Interesariusze w celu rozwoju uczelni wyższych sami zgłaszają się z inicjatywami. Takie inicjatywy działają w celu

poprawy jakości organizacji. Uruchamiają koncepcję społecznej odpowiedzialności, która jest działaniem dobrowolnym i uwzględnienia ona problematykę (w tym wypadku oczekiwania) społeczną i środowiskową w oparciu o interakcję z interesariuszami.

Problematyka wskazanych zagadnień jest złożona i stanowi przyczynek do podjęcia badań jak również dalsze rozważania teoretyczne, w zakresie mediów społecznościowych w strategiach komunikacji z interesariuszami w uczelniach wyższych.

BIBLIOGRAFIA

- Agle B. R., Mitchell R. K., Sonnenfeld J. A., 1999, *Who matters to CEOs? An investigation of stakeholder attributes and salience, corporate performance and CEO values*, "Academy of Management Journal", nr 42.
- Austen A., Czakon W., 2012, *Znaczenie interesariuszy dla zarządzania organizacjami publicznymi*, [w:] *Wykorzystanie analizy interesariuszy w zarządzaniu organizacją zdrowotną*, red. A. Frąckiewicz-Wronka, Katowice.
- Barankiewicz T., 2020, *Neoweberyzm – etos służby publicznej: analiza krytyczna i perspektywy*, Lublin.
- Castells M., 2013, *Władza komunikacji*, tł. J. Jedliński, P. Tomanek, Warszawa.
- Cyfert S., Dyduch W., Latusek D., Jurczak J., Niemczyk, Sopińska A., 2014, *Subdyscypliny w naukach o zarządzaniu – logika wyodrębnienia, identyfikacja modelu koncepcyjnego oraz zawartość tematyczna*, „Organizacja i Kierowanie”, nr 1, s. 37-49.
- Czaińska, 2010, *Odkryć zarządzanie: wybrane koncepcje*, Warszawa.
- Dictionary of Marketing Terms*, The American Marketing Association, Oxford 2016.
- Freeman R. E., 1984, *Strategic Management: A stakeholder approach*, Boston.
- Gierszewska G., Jaksza M., 2023, *Zarządzanie strategiczne. Analiza strategiczna otoczenia przedsiębiorstwa*, Warszawa.
- Goryńska-Goldmann E., 2010, *Wybrane aspekty komunikacji marketingowej na rynku pieczywa w obliczu zmian w zachowaniach i zwyczajach konsumentów*, „Zeszyty Naukowe. Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu”, nr 136, s. 285-296.

- Gregor B. (red.), 2004, *Marketing – handel – konsument w globalnym społeczeństwie informacyjnym*, t. 1-2, Łódź.
- Gross-Gołacka E., 2018, *Zarządzanie różnorodnością w kierunku zróżnicowanych zasobów ludzkich w organizacji*, Warszawa.
- Jaska E., Werenowska A., 2016, *Promocja marki w mediach społecznościowych*, „Handel Wewnętrzny”, nr 2 (361), s. 205-215.
- Kotler P. H., Kartajaya P., Setiawan H., 2017, *Marketing 4.0: era cyfrowa*, Warszawa.
- Koźuch B., 2005, *Zarządzanie publiczne jako dyscyplina naukowa*, „Zarządzanie Publiczne. Zeszyty Naukowe Instytutu Spraw Publicznych Uniwersytetu Jagiellońskiego”, nr 1, s. 11-22.
- Lupa I., 2017, *Efektywność działań marketingowych w mediach społecznościowych, czyli jak osiągnąć większe zyski z social media*, Katowice.
- Mazur S. (red.), 2016, *Neoweberyzm w zarządzaniu publicznym. Od modelu do paradygmatu?*, Warszawa.
- Miczka T., 2002, *O zmianach zachowań komunikacyjnych. Konsumenci w nowych sytuacjach audiowizualnych*, Katowice.
- Perechuda K., 2006, *Dyfuzja wiedzy jawnej i niejawnej, jako instrument sieciowego zarządzania gminą*, „Współczesne Zarządzanie”, nr 2, s. 5-13.
- Pollit Ch., Buckeart G., 2000, *Public Management Reform. A Comparative Analysis*, Oxford.
- Raczkowski K., 2012, *Teoria i praktyka zarządzania w obszarze publicznym. Refleksje krytyczne*, [w:] *Zarządzanie w regionie. Teoria i praktyka*, red. E. Kuczmera-Ludwiczynska, Warszawa, s. 229-238.
- Schultz D. E., Tannebaum S. I., Lauterborn R. F., 1994, *The New Marketing Paradigm. Integrated Marketing Communications*, Chicago.
- Smith P. R., Taylor J., 2004, *Marketing Communications. An Integrated Approach. 4th Edition*, Londyn.
- Świstak M., 2018, *Polityka regionalna Unii Europejskiej jako polityka publiczna*, Kraków.
- Treadaway C., Smith M., 2011, *Godzina dziennie z Facebook marketingiem*, Gliwice.

Wilkesmann U., Lauer S., 2020, *The influence of teaching motivation and New Public Management on academic teaching*, "Studies in Higher Education", nr 45 (2), s. 434-451.

Worsley A., 2003, *The Behavioural and Demographic Contexts of White Bread Consumption*, "British Food Journal", nr 105.

Wróblewski Ł., Bilińska-Reformat K., Grzesiak M., 2018, *Sustainable Activity of Cultural Service Consumers of Social Media – Influence on the Brand Capital of Cultural Institutions*, "Sustainability", nr 10 (11), doi.org/10.3390/su10113986.

Źródła internetowe:

www.cipr.co.uk/content/policy-resources/toolkits-and-best-practice-guides
[dostęp: 05.02.2024].

SOCIAL MEDIA IN STRATEGIES FOR COMMUNICATING WITH UNIVERSITY STAKEHOLDERS

Summary: Social media is one of the challenges of the information age, both for businesses, public administrations and public benefit organisations. Thanks to the popularity of social networks, it is possible to promote not only products and services, but also social initiatives, places and events, it is possible to hold discussions on the development of universities and cities, and to encourage users to be active beyond the virtual. The specificity of the management of a public organisation such as universities points to stakeholders as a significant factor, determining the success of the management of these organisations. Communication strategies are part of a range of activities of the organisation with the aim of communicating specific values and information to stakeholders.

Keywords: social media, communication, stakeholders, university, management

ELEMENTY MUZYKI W EDUKACJI POLONISTYCZNEJ

Streszczenie: Poezja zdaje się przerażać uczniów. Zgłaszają, że jest dla nich niezrozumiała, ale niezrozumiała dlatego, że jest nieznaną, a nieznaną jest dlatego, że forma podania tekstu, forma poetycka wydaje się daleka i obca. Przełożenie treści wiersza na język muzyki, wydobywanie rytmu i melodii języka może być pomocne w tym, aby wspomniane efekty stanowczo zmniejszyć, lub być może całkowicie zniwelować. W tym celu powstała innowacja pedagogiczna wykorzystująca elementy rytmiki, a w szczególności koncepcję Carla Orffa do kształcenia kompetencji literackich. Zależności między liryką a muzyką są widoczne i niezaprzeczalne. W obu przypadkach podstawą organizacji jest rytm i melodia. Innowacja została opracowana i została wprowadzona przez nauczyciela języka polskiego będącego jednocześnie certyfikowanym instruktorem rytmiki.

Słowa kluczowe: muzyka, edukacja polonistyczna, kompetencje literackie

Do stworzenia koncepcji wykorzystania elementów edukacji muzycznej w kształceniu kompetencji literackich przyczyniło się kilka czynników. Jednym z nich jest konieczność poszukiwania innowacji w celu lepszego i pełniejszego zaangażowania uczniów w proces poznawania, odbioru i interpretacji tekstów kultury. Uczniowie, zafascynowani technologią informacyjną i pochłonięci nią bez reszty, coraz rzadziej sięgają po literaturę, a jeszcze rzadziej po tę bardziej wartościową. Proces odbioru i interpretacji tekstu jest zakłócony poprzez szum informacyjno-obrazkowy. Płaszczyzną, poza technologią informacyjną, na której można zbudować możliwość porozumienia z uczniami, jest muzyka. Sukcesy wokalistów i zespołów lubianych przez młodzież, śpiewających teksty polskich poetów, są czynnikiem potwierdzającym tę tezę.

Czytanie i interpretowanie tekstów poetyckich w dobie cyfryzacji jest dla uczniów szczególnie skomplikowanym zadaniem. Muzyka – a w tym utwory polskich wokalistów interpretujących poezję – pomaga zniwelować tę trudność, budując pomost między współczesnymi odbiorcami a twórczością dawnych epok. Dlatego też wprowadzanie muzyki na lekcjach języka polskiego zawsze było nieodzowne. Muzyczność poezji polega przede wszystkim na rytmie, dlatego konieczne wydaje się wprowadzenie elementów rytmiki do edukacji polonistycznej zwłaszcza na pierwszym etapie kształcenia.

Szczególnie przydatna jest koncepcja pedagogiki muzycznej Carla Orffa. Opiera się ona na trzech zasadach: kształcenie ma się odbywać poprzez zabawę, ma rozwijać muzykalność dzieci, ma integrować muzykę, słowa i ruch. Zasady te są realizowane w następujących etapach postępowania:

1. Podział słowa lub prostego zdania na sylaby wypowiedane w rytmie.
2. Poruszanie swoim ciałem w rytmie.
3. Przenoszenie ruchu na instrument.

W metodzie Orffa najczęściej sięga się po grę na instrumentach, ruch przy muzyce oraz tworzenie muzyki. Rzadziej wykorzystuje się śpiew i słuchanie muzyki i tym właśnie wyróżnia się owa metoda od tej stosowanej powszechnie na lekcjach polskiego.

Gra na instrumentach – odgrywa szczególną rolę w systemie Orffa. Dzieci mają kontakt z instrumentami od samego początku. Dobór repertuaru do wykonania przy pomocy instrumentów jest tak dobrany, aby nie znużyć i nie zniechęcić dzieci. Używamy instrumentów melodycznych (do wygrywania melodii) np. dzwonki; instrumentów niemelodycznych (wygrywamy tylko rytm) np. tamburyn oraz instrumenty wykonane przez dzieci np. kubeczki z grochem. W przypadku lekcji języka polskiego wykorzystywane są plastikowe jaja wypełnione guzikami, rurki od ręczników papierowych, bambusowe patyczki, reklamówki (szczególnie przydatne przy ilustrowaniu wiatru lub deszczu), a także *body percussion*.

Ruch przy muzyce – nie ma ustalonych reguł poruszania się. Ruch jest spontaniczny, ma charakter kreatywny. Jest swobodny, zależny od wewnętrznego nastroju dziecka. Na samym początku ruch przy muzyce w koncepcji Orffa ma charakter prosty: chód, bieg, podskoki, czworakowanie. Następnie przybiera charakter improwizowany, by w końcu stać się kreatywnym. Na lekcjach języka polskiego ze względów technicznych ruch jest ograniczony, ale nie jest

niemożliwy. Dzieci chętnie poruszają się, co można wykorzystać i zachęcić do poruszania się rytmicznego.

Tworzenie muzyki – przybiera kształt improwizacji (wokalnej, instrumentalnej, wokalno-instrumentalnej i ruchowej). Jest całkowicie swobodna, niezależna, nie należy ograniczać jej żadnymi regułami. Ten etap improwizowania charakterystyczny jest szczególnie w grupach dzieci młodszych o mniejszym doświadczeniu muzycznym. Następane etapy w tworzeniu muzyki w systemie Orffa noszą już pewne cechy improwizacji kierowanej. Prowadzący może już narzucać dzieciom pewne zasady, np. dobór instrumentów, linię melodyczną, czy rytm. Na lekcjach języka polskiego zasady narzuca rytm i melodia omawianego wiersza, a tworzenie muzyki ogranicza się do melorecytacji i rytmizacji.

Śpiew – już pierwsze kontakty dziecka z muzyką związane są ze śpiewem. Występuje on praktycznie w każdej zabawie. Dlaczego odgrywa jednak on tutaj rolę drugoplanową? W koncepcji Orffa śpiew polega na wykonywaniu piosenek dziecięcych, ludowych, fragmentów muzyki poważnej przy akompaniamencie (zwykle perkusyjnym). Główny nacisk kładzie Orff na ekspresję wynikającą z zaangażowania dziecka i na jego możliwości twórcze. Śpiew na lekcji języka polskiego nie występuje, podejmowane czynności zmierzają do płynnego czytania lub recytacji wiersza.

Słuchanie muzyki – nie odgrywa roli pierwszoplanowej. Ma miejsce podczas wspólnej improwizacji (np. ruchowej) także podczas wspólnego odtwarzania muzyki i gry na instrumentach. Dzieci mają okazję przysłuchiwać się dźwiękom, dostrzegają barwę instrumentów, rozwijają wrażliwość na ich współbrzmienie. Metoda Orffa daje możliwość przygotowania do percepcji muzyki. Na lekcji języka polskiego przygotowujemy dzieci do percepcji poezji uwalniając ich na jej brzmienie. Poza słuchaniem tekstu wiersza w wykonaniu nauczyciela czy innych uczniów, można poszukać interpretacji w wykonaniu aktora lub w interpretacji muzycznej. Niektóre wiersze, jak *Nic dwa razy* Wisławy Szymborskiej, posiadają kilka interpretacji. Warto uczniom zaproponować wysłuchanie co najmniej dwóch i dokonanie porównania tych interpretacji.

Jeden z podstawowych elementów metody Orffa to również nauka improwizacji. Przebiega ona kolejno w trzech etapach:

1. Etap słowno-rytmiczny – wprowadzenie wartości rytmicznych (dzieci improwizują rytm do imion, nazw, wierszy, itp.). Można wykorzystywać dodatkowe klaskanie, tupanie, pstrykanie palcami, uderzanie dłońmi o uda, itp.;

2. Echo rytmiczne – powtarzanie rytmu podanego przez nauczyciela na zasadzie „acha” przez dzieci;
3. Etap rytmiczno-melodyczny – układanie melodii do własnego imienia, nazw zwierząt, kwiatów, śpiewanki muzyczne.

W przypadku wszelkiego typu improwizacji pierwszy etap tworzenia muzyki opiera się na elementarnej skali muzycznej jaką jest pentatonika. Jest ona najbliższa małym dzieciom. Kolejne etapy nauki improwizacji charakterystyczne są już dla dzieci starszych. Na lekcjach języka polskiego, podczas czytania wierszy, skupiamy się na etapie acha rytmicznego, które polega na uchwyceniu i powtarzaniu rytmu odkrytego w tekście wiersza.

Należy pamiętać, aby podczas prowadzenia zajęć metodą Carla Orffa przestrzegać pewnych założeń:

- Zajęcia powinny odbywać się w miłej, wesołej atmosferze.
- Dzieci powinny odczuwać wewnętrzną chęć uczestniczenia w zajęciach, nie mogą być zmuszane.
- Zajęcia opierają się głównie na ruchu, więc nie może on być ograniczony i krępowany, dlatego powinny być prowadzone w specjalnym pomieszczeniu bez ławek, bądź ławki powinny być ustawione pod ścianą.
- Zajęcia zawsze odbywają się w formie zabawy, gdyż jest to główna aktywność dzieci, dzięki której uczą się one najszybciej i najlepiej.
- Zajęcia zazwyczaj zaczynają się od zadań rytmicznych oraz językowych, a towarzyszy temu muzyka instrumentalna i ruch, np. bieganie, klaskanie, podskoki, wymachy.
- Na następnych zajęciach odczuwany przez dzieci rytm przenoszony jest na grę przy użyciu instrumentów.

W kolejnej części pracy postaram się udowodnić zasadność użycia tej metody w nauczaniu poezji. Aby tego dokonać odniosę się głównie do dwóch źródeł, które w sposób wyczerpujący i skondensowany wyjaśnią podstawy poezji i jej związku z rytmem i melodią.

Podręcznik akademicki *Zarys poetyki* cały rozdział poświęca zagadnieniu rytmiki. Czytamy w nim, że:

Zjawisko rytmu związane jest nie tylko z wersyfikacją i muzyką, lecz również z całym szeregiem innych dziedzin. Łatwo przez nas odczuwalne i dostrzegalne, pojawia się ono w przyrodzie jako regularne następstwo dnia i nocy lub pór roku czy najbardziej z nich wyrazisty ruch fal morskich, w organizmie ludzkim jako tętno [...] w czynnościach człowieka choćby miarowy krok; w funkcjonowaniu mechanizmów [...] [Miodońska-Brookes, Kulawik, Tatara 1978: 408].

Słowa te dowodzą, jak powszechne i ważne w życiu człowieka jest poczucie rytmu, umiejętność jego uchwycenia, rozpoznania i odczuwania. Pierwotne poczucie rytmu, z którym rodzi się większość społeczeństwa powinno być podtrzymywane i rozwijane. Dzięki niemu bowiem, możemy rozpoznać i zrozumieć wiele występujących i toczących się wokół nas zjawisk. Pozwala między innymi zrozumieć prawa rządzące poezją, uchwycić rytm wiersza, poznać jego melodię i poprzez elementy wersyfikacyjne dotrzeć do sedna tekstu.

Sam termin rytm [...] oznaczał każdy ruch odbywający się do taktu. Słowo to najczęściej wywodzono od słowa *reo* – płynę, cieknę, spływam, faluję, a więc pochodzenie jego związane jest z ruchem

– czytamy dalej we wspomnianym *Zarysie poetyki*, z czego wyciągamy wniosek o związkach pomiędzy poezją a ruchem. Ruch jest natomiast podstawą innej części sztuki opowiadającej jakąś historię, przekazującej emocje i uczucia, silnie oddziaływującej na odbiorcę. Tą sztuką jest taniec, sztuką, która opiera się na muzyce, jest jej interpretacją i ilustracją. I tu odnieśmy się do podstawowych informacji o muzyce:

Rytm to następstwo dźwięków w czasie. [...] Rytm jest jednym z podstawowych elementów muzyki. Niektórzy nawet twierdzą, że najważniejszym: melodia nie może istnieć bez rytmu, ale rytm bez melodii – może. I będzie już muzyką.

Powiedzieliśmy, że rytm to następstwo dźwięków w czasie. Jakichkolwiek dźwięków. Nie bez powodu mówimy o rytmach natury, o następstwie pór roku, dnia i nocy, o rytmach związanych z człowiekiem: wdech-wydech, bicie serca, chód lewa-prawa. Muzyka stara się rytmy uporządkować. W zależności od epoki i kraju robi się to w różny sposób. W chorale gregoriańskim rytm był bardzo prosty i opierał się na jednostajnych wartościach rytmicznych, wydłużanych tylko w końcówkach fraz. Potem, gdy polifonia wymusiła konieczność zgrania głosów w czasie, zaczęto stosować rytmikę stóp, taką jak w stopach poetyckich. Długa nuta odpowiadała sylabie akcentowanej, krótka – nieakcentowanej i w ten sposób można było tworzyć jamby (._), trocheje (._) daktyle (._.), anapesty (.._), spondeje (_ _) i trybrachy (...). Kiedy w rytmie pojawiają się regularne akcenty, mamy do czynienia ze zjawiskiem metrum” [Net 1]. A to zjawisko każe nam wrócić do podstawowych zagadnień wiersza:

Metrum [to] w metryce antycznej jednostka miary wierszowanej powtarzająca się w wersie i określająca jego format, [...] w innym znaczeniu rozumiana jako wzorzec rytmiczny lub ogólna zasada wierszowości określana we współczesnej wersologii

przez ustosunkowanie się do rytmu; albo mu przeciwstawiana, albo z nim utożsamiana, albo rozumiana jako jedna z jego postaci [Głowiński i in. 2000: 308].

Nierozzerwalny związek pomiędzy akcentowaniem wyrazów i ich powtarzalności w wersie i całym utworze poetyckim a rytmem rozumianym jako powtarzalność dźwięków jest więc oczywisty i niepodważalny. Jeżeli dodamy do tego informację, że:

Z zależności od muzyki wywodzi się [...] termin liryka, początkowo oznaczający tekst poetycki wykonywany z towarzyszeniem lutni [...] Czynnikiem różnicującym [lirykę] było także przeznaczenie do wykonania chóralnego lub solowego związane z różnymi okolicznościami społecznymi, religijnymi, patriotycznymi, prywatnymi [Miodońska-Brookes, Kulawik, Tatar 1978: 169].

mamy obraz ścisłego związku i zależności liryki od muzyki. Warto też dodać, że

Dalszy rozwój poezji lirycznej poszedł w kierunku usamodzielnienia tekstu, choć liryka średniowieczna i renesansowa w znacznej mierze były związane z muzyką, a do dziś wiele form poezji lirycznej tłumaczy się jasno dopiero na podstawie genetycznych związków z muzyką [Miodońska-Brookes, Kulawik, Tatar 1978: 169].

I my, na lekcjach języka polskiego, z pomocą metody Carla Orffa, postaramy się ten genetyczny związek wykazać i wykorzystać do interpretacji tekstu poetyckiego.

Podstawą działań będzie melodeklamacja zharmonizowana z akompaniamentem wykonywanym przez dzieci, a wykorzystującym instrumentarium Orffa lub oparte na różnego rodzaju przedmiotach elementy grające zwane „przeszkadzajkami”. Użycie instrumentów, przeszkadzajek, elementów *body percussion*, pozwoli dotrzeć do sedna utworu poetyckiego.

Podstawą struktury wiersza jest powtarzalność wersów, odcinków mowy posiadających swoistą, im tylko właściwą strukturę, która sama stanowi zasadniczą cechę konstrukcji rytmicznej utworu [Miodońska-Brookes, Kulawik, Tatar 1978: 424].

Podstawą utworu muzycznego jest rytm oraz powtarzalność dźwięków. Utwór muzyczny składa się z rytmu i melodii, na który składają się w szczególności sposoby ułożone dźwięki. Wiersz natomiast, to

[...] mowa w szczególności sposób zorganizowana, [...] fundamentem organizacji wierszowej jest powtarzalność ekwiwalentnych wierszowych jednostek, przede wszystkim wersów, których budowę i współzależności ustalają reguły systemów wersyfikacyjnych. Powtarzalność ta jest źródłem rytmu wierszowego [...] [Głowiński i in. 2000: 613].

I tu wracamy do pojęcia rytmu. Rytm wiersza może być wystukiwany, wyklaskiwany. Uczniowie mogą próbować melodeklamacji, jak również przełożyć wiersz na ruch, szczególnie w przypadkach, kiedy rytm wiersza jest tożsamy z rytmem tańca. W młodszych klasach mamy do czynienia z wierszami o prostym rytmie, który jest zbliżony do marszowego, często wykorzystywanego podczas lekcji rytmiki. W klasach starszych pojawiają się wiersze o bardziej skomplikowanej czy zróżnicowanej strukturze rytmicznej, jednak przy wprawnym uchu polonisty-instruktora możliwe do wychwycenia i przełożenia na język muzyki, bliższy uczniowi niż poezja. Dlatego proponuję wprowadzenie innowacji polegającej na wprowadzeniu do nauki języka polskiego elementów rytmiki opartej na metodzie Carla Orffa.

Innowacja została opracowana i wdrożona przez nauczyciela języka polskiego będącego jednocześnie certyfikowanym instruktorem rytmiki.

Poniżej tabela informacyjna innowacji przekazana dyrekcji szkoły do akceptacji. Innowacja została zaakceptowana przez radę pedagogiczną Szkoły Podstawowej nr 4 im. I.J. Paderewskiego w Pruszczu Gdańskim i wdrożona w czterech klasach: 4, 5, 7, 8. Jest jeszcze zbyt wcześnie na dokonywanie ewaluacji innowacji, ale pierwsze efekty są widoczne. Uczniowie przede wszystkim, ze względu na pojawiające się pudło z instrumentami, cieszą się na czytanie wierszy. Bawią się przy tym, wiersz przestaje być straszny, staje się przyjazny.

Załącznik 1. Karta informacyjna innowacji

Tytuł innowacji	Poezja. Rytm. Melodia.
Autor/autorzy innowacji	Anna Górecka
Rodzaj innowacji (może być mieszany)	Metodyczna
Okres realizacji (od – do)	Październik 2023 – na stałe
Kogo dotyczy innowacja	Uczniowie klas 4-8
Na czym polega nowatorski charakter	Wykorzystanie elementów rytmiki w analizowaniu tekstów poetyckich. Wprowadzenie metody Carla Orffa do analizy dzieła poetyckiego.
Cele do osiągnięcia, spodziewane efekty, przewidywane osiągnięcia	<ul style="list-style-type: none"> • Zniwelowanie lęku przed czytaniem poezji, • Zwiększenie poziomu rozumienia poezji. • Czerpanie radości z czytania poezji. • Wprowadzenie elementu zabawy, radości do czytania poezji. • Uświadomienie uczniom, że nie taka poezja straszna jak się wydaje.
Przebieg realizacji (plan, harmonogram)	Zgodnie z planem wynikającym z podstawy programowej i realizowanego programu nauczania.

Potrzebne zasoby (środki dydaktyczne, współpraca z nauczycielami)	<ul style="list-style-type: none"> • Współpraca w nauczycielami muzyki, • Środki dydaktyczne: elementy muzyczne (cokolwiek, co może grać, wydawać dźwięki: rurki, patyki, jajka po jajkach-niespodziankach napelnione np., ryżem, guzikami). <p><u>Opcjonalnie:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Instrumentarium Orffa. Na instrumentarium Orffa składają się instrumenty perkusyjne, głównie z grupy idiofonów, wśród nich najczęstsze są: tamburyn, klawesy, dzwonki, marakasy, kastaniety, janczary, trójkąty, wood boxy, grzechotki, talerzyki. • Bum-bum rurki.
Ewaluacja (metody)	<ul style="list-style-type: none"> • Test czytania ze zrozumieniem w oparciu o tekst poetycki, dostosowany do wieku i kompetencji uczniów. • Obserwacja lekcji dotyczącej poezji pod kątem zaangażowania uczniów i poziomu rozumienia, odbierania i odczuwania tekstu.

Źródło: Opracowanie własne.

BIBLIOGRAFIA

- Miodońska-Brookes E., Kulawik A., Tataro M., 1978, *Zarys poetyki*, Warszawa.
- Głowiński M., Kostkiewiczowa T., Okopień-Sławińska A., Sławiński J. (red.), 2000, *Słownik terminów literackich*, Wrocław.

Źródła internetowe:

Net 1, <https://muzykotecaszkolna.pl/wiedza/terminy/rytm/> [dostęp: 5.12.2023].

ELEMENTS OF MUSIC IN POLISH LANGUAGE EDUCATION

Summary: Poetry seems to terrify students. They report that it is incomprehensible to them, but it is incomprehensible because it is unknown, and it is unknown because the form of presenting the text, the poetic form, seems distant and alien. Translating the content of the poem into the language of music, bringing out the rhythm and melody of the language, can be helpful in significantly reducing the mentioned effects, or perhaps completely eliminating them. For this purpose, a pedagogical innovation was created using elements of rhythmic, and in particular Carl Orff's concept for developing literary competences. The connections between lyricism and music are visible and undeniable. In both cases, the basis of organization is rhythm and melody. The innovation was developed and introduced by a Polish language teacher who is also a certified rhythm instructor.

Keywords: music, Polish language education, literature competences

Milena Kruszwic

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

e-mail: milena.kruszwic.22@gmail.com

ORCID: 0009-0002-7320-6555

POZASZKOLNA EDUKACJA MUZYCZNA Z PERSPEKTYWY INSTRUKTORÓW ZAJĘĆ NAUKI GRY NA GITARZE

Streszczenie: Przedmiotem artykułu jest aktywność muzyczna w pozaszkolnych ośrodkach kulturalnych, znajdujących się na terenie Łodzi. Wśród różnorodnych zajęć oferowanych przez takie placówki, dużą popularnością cieszą się zajęcia gitarowe. Przeprowadzone badanie dotyczyło profilu osób prowadzących zajęcia, materiałów i metod wykorzystywanych podczas lekcji oraz roli tego typu zajęć. Badanie oparte zostało na wywiadzie, ankiecie ewaluacyjnej, obserwacji środowiska oraz doświadczeniach instruktorów. Zbadanie pozaszkolnych zajęć nauki gry na gitarze oraz stosowanych tam metod edukacyjnych jest istotne, gdyż zajęcia tego typu są często głównym (jedynym) miejscem, gdzie uczestnicy (w tym również uczniowie szkół podstawowych i ponadpodstawowych) zdobywają wiedzę o muzyce.

Słowa kluczowe: gitara, edukacja muzyczna, pedagogika

WPROWADZENIE

Człowiek jako istota emocjonalna jest nierozzerwalnie związany ze sztuką od zarania dziejów, a muzyka stanowi jedno z najbardziej znaczących wyrazów tej unikatowej relacji. Gra na gitarze należy obecnie do bardzo popularnych form czynnego uprawiania muzyki. Lekcje gry na tym instrumencie, poza szkołami muzycznymi prowadzone są w wielu placówkach kulturalnych. Zajęcia takie nie tylko zagospodarowują wolny czas dzieci i młodzieży, ale spełniają ważną rolę: edukacyjną, wychowawczą, kulturową, a w niektórych wypadkach także

terapeutyczną. Sprzyjające temu instytucje (najczęściej są to domy kultury oraz centra zajęć pozaszkolnych) to naturalne, bardzo przyjazne środowisko, w którym uczniowie mogą w sposób kontrolowany rozwijać swoją pasję. Osiągając muzyczne cele, rozwijają jednocześnie umiejętności pozamuzyczne, przydatne w codziennym życiu, takie jak poprawa koncentracji, pamięci i słuchu. Gra na instrumencie sprzyja rozwojowi umiejętności interpersonalnych, a także rozwija wrażliwość i empatię. Zajęcia te nie tylko uzupełniają szkolne lekcje muzyki, ale w niektórych przypadkach nawet je zastępują, oferując uczniom bogate doświadczenia muzyczne i rozwijając ich umiejętności w różnych obszarach. Na podkreślenie zasługuje łatwa dostępność takich miejsc. Każdy, kto wyraża zainteresowanie, może wziąć udział w zajęciach, bez konieczności przechodzenia egzaminów wstępnych, oceniających już na wstępie predyspozycje do gry na instrumencie, co sprawia, że jedynym warunkiem uczestnictwa jest silna osobista motywacja kandydata. Niestety dane dotyczące pozaszkolnych zajęć muzycznych nie są systematycznie gromadzone przez żadną instytucję, a w szczególności przez System Informacji Oświatowej, czy jednostki podległe Ministerstwu Kultury. Nie jest też znana dokładna liczba uczestników takich zajęć. Uprawnione organy nie nadzorują programów, według których odbywa się edukacja w tych placówkach. Jedyny raport, obrazujący środowisko działań domów kultury, dotyczy badania wykonanego w 2019 roku na zlecenie Narodowego Centrum Kultury [Wiśniewski 2021]. Raport ten ma jednak głównie charakter statystyczny i nie wyodrębnia zajęć gry na poszczególnych instrumentach.

PRZEDMIOT BADAŃ

Praca przedstawia badania dotyczące pozaszkolnych zajęć gry na gitarze. Podjęte badania ukierunkowane zostały na instruktorów prowadzących zajęcia nauki gry na gitarze w różnych instytucjach kultury na terenie miasta Łodzi, gdzie działa 29 placówek pozaszkolnych o profilu kulturalno-oświatowym. Na tę liczbę składa się: 25 domów kultury, trzy Centra Zajęć Pozaszkolnych i Pałac Młodzieży. Zajęcia nauki gry na gitarze dostępne są w 20 placówkach. Taka duża ilość miejsc, gdzie zainteresowane osoby mogą korzystać z zajęć muzycznych, wynika z lokalnego zapotrzebowania na ten rodzaj edukacji. Celem badań było poznanie środowiska tych placówek, zapoznanie się z doświadczeniami instruktorów muzycznych, rolą i specyfiką ich pracy. Zbadano także jakie korzyści dla uczestników wnoszą tego typu zajęcia. Badania oparte zostały na obserwacji środowiska, ankiecie ewaluacyjnej przeprowadzonej wśród instruktorów nauki gry na gitarze oraz

indywidualnych, częściowo ustrukturyzowanych wywiadach. Wywiady przeprowadzone w lutym i marcu 2023 roku objęły 15 osób reprezentujących:

- Dom Kultury „502”;
- Centrum Edukacji Kulturowej „Na Żubardzkiej”;
- Centrum Twórczości – Lutnia;
- Dom Kultury „Widok”;
- Miejska Strefa Kultury- filia „Dąbrowa”;
- Centrum Kultury Młodych;
- Bałucki Ośrodek Kultury;
- Dom Kultury „Romus”;
- Centrum Zajęć Pozaszkolnych nr 1 i 2;
- Łódzki Dom Kultury;
- Pałac Młodzieży im. Juliana Tuwima;
- Osiedlowy Dom Kultury „Kubuś”;
- Młodzieżowy Dom Kultury w Aleksandrowie Łódzkim;
- Młodzieżowy Dom Kultury w Pabianicach.

Spośród piętnastu uczestniczących w ankiecie osób, dominują mężczyźni (13 mężczyzn i 2 kobiety). Wszyscy ankietowani instruktorzy posiadali wyższe wykształcenie muzyczne oraz co najmniej kilkuletnie doświadczenie w prowadzeniu zajęć z gry na gitarze.

WYNIKI BADAŃ

Organizacja zajęć

Sposób kształcenia w placówkach kulturalnych kształtuje się indywidualnie dla każdego instruktora, który wypracował własne metody i charakterystyczny styl prowadzenia zajęć. Badani podkreślali, że swoboda w wyborze materiału muzycznego jest dla nich istotna, a praca według narzuconego odgórnie programu spotkałby się z dezaprobatą. W trakcie przeprowadzonych wywiadów i ankiet, instruktorzy podzielili się spostrzeżeniami na temat swojej roli oraz tego, jak są postrzegani przez uczniów. Dane zamieszczono w formie cytatów, w jednym z kolejnych punktów.

Uczestnicy

Zgromadzone dane mówią o liczbie około 200 osób uczestniczących w badanych zajęciach. Są to głównie dzieci oraz młodzież w wieku szkolnym. Osoby dorosłe stanowią 1/4 wszystkich uczestników. Każda z tych grup charakteryzuje się innymi celami i inną motywacją uczestnictwa w zajęciach. Dla dorosłych, gra na gitarze to przede wszystkim spełnienie marzeń, wcześniej niezrealizowanych. Jest to również forma relaksu i możliwość oderwania się od codziennych spraw. Młodzież przychodzi na zajęcia, aby doskonalić swój warsztat, rozwijać wiedzę muzyczną, spotkać się z innymi osobami o podobnych zainteresowaniach. Chętnie biorą udział w konkursach i koncertach organizowanych przez placówki kulturalne. Dzieci uczęszczają na zajęcia głównie z inspiracji rodziców, których celem jest kreatywne zagospodarowanie ich wolnego czasu, rozwój poprzez edukację muzyczną, i kształtowanie wrażliwości swoich dzieci.

Nauka gry na gitarze

Informacje przekazane przez instruktorów pozwoliły na określenie trzech zasadniczych elementów:

1. Forma zajęć. W badanych instytucjach przeważają lekcje indywidualne (11 placówek) realizowane raz w tygodniu. Czas trwania tych zajęć to 45-60 minut. W trzech placówkach lekcje prowadzone są grupowo w wymiarze 90 minut. Oprócz nauki gry na instrumencie, w jednej placówce działa orkiestra gitarowa, a w kilku zespoły gitarowe.
2. Repertuar. Dominującym repertuarem jest muzyka popularna. Najczęściej wykonywane są utwory wywodzące się z popularnej muzyki współczesnej - szanty, muzyka biesiadna, utwory bluesowe, jazzowe i rockowe. Na drugim miejscu, instruktorzy wskazali utwory muzyki klasycznej. Muzyka tradycyjna pojawia się sporadycznie. W opinii pedagogów tak różnorodny materiał pozwala uczestnikom odnaleźć własny gust muzyczny.
3. Teoria muzyki. Wszyscy instruktorzy, choć w różnym stopniu, uczą teorii muzyki zdając sobie sprawę z braku tego elementu w szkołach powszechnych lub niedostatecznym wyjaśnieniu terminologii muzycznej w owych instytucjach.

Uwagi instruktorów

Poniżej przytaczam uwagi i spostrzeżenia zaczerpnięte w sposób bezpośredni z wypowiedzi instruktorów. Podzieliłam je na obszary, które instruktorzy wskaza-
li jako problematyczne lub też jako warte zasygnalizowania i podkreślenia.

Muzyka w szkole oraz poza szkołą

- „Muzyka w szkole nie daje im nic, to jest duży problem, więc ja ćwiczę z nimi terminologię muzyczną, wyjaśniam różne pojęcia”.
- „Szkolne zajęcia muzyczne często zawodzą, dlatego angażuję się w przekazywanie wiedzy na temat muzyki”.
- „Wielu uczniom brakuje dogłębnego zrozumienia muzyki w ramach programu szkolnego, ja staram się wypełnić tę lukę, ucząc ich podstawowych pojęć i zasad muzyki”.
- „W edukacji muzycznej w szkole często brakuje solidnej podstawy, dlatego staram się uzupełnić te braki i zaszczepić w uczniach pasję do muzyki”.

Wypowiedzi te rzucają światło na problem nauczania, zwłaszcza w publicznych szkołach podstawowych, gdzie edukacja muzyczna często ogranicza się do aspektów nauczania tego przedmiotu takich jak nauka nut, podstawy rytmiki, a czasem tylko powierzchownego omówienia historii muzyki. Dodatkowo zdarza się, że nauczyciele w szkołach nie posiadają praktycznych kompetencji do prowadzenia lekcji muzyki, co skłania rodziców i dzieci do poszukiwania innych sposobów pozyskiwania wiedzy we własnym zakresie. Różne placówki kultury wychodzą naprzeciw tym potrzebom, proponując spersonalizowane zajęcia, których ilość i różnorodność stale rośnie, co jednoznacznie świadczy o zapotrzebowaniu na tego rodzaju formę edukacji muzycznej. Aktualnie nie istnieje żadna współpraca między szkołami a instytucjami kultury w obszarze edukacji muzycznej. Możliwe, że taka współpraca przyniosłaby korzyści, szczególnie dla osób, które pragną rozwijać się w dziedzinie wiedzy muzycznej.

Problemy zaobserwowane podczas zajęć

- „Od około dekady obserwuję, że zmienił się model manualności. Dzieci są spięte i napięte. Nie potrafią się pozbyć tych napięć”.
- „Niektóre dzieci przychodzą bardzo wyciszone i wycofane. Dzięki tym lekcjom to po pewnym czasie ustępuje. Ustępują też dysfunkcje manualne”.
- „Dzieci nie mają nawyku ćwiczenia. To jest przeszkoda i to zniechęca. Są przeładowane obowiązkami i różnymi zajęciami i nie mają czasu ćwiczyć a muzyka to czasochłonne hobby”.
- „Występują problemy z brakiem motywacji. Oczekiwałam większego zaangażowania rodziców, to znaczy większego zainteresowania. Dziecko jeśli nie czuje i nie widzi zainteresowania ze strony rodziców nie ma motywacji żeby dalej grać. Czuje się zniechęcone”.
- „Dzieci na ogół są zdolne, ale nie ćwiczą w domu, nie mają tego nawyku. To jest przeszkoda”.

Na pytanie o trudności jakie spotykają w swojej pracy, część instruktorów wymieniła brak systematycznych ćwiczeń uczniów poza lekcjami. Problem ten określono jako męczący i utrudniający pracę na zajęciach. Nauczyciele rozumieją, że dzieci posiadają obecnie wiele obowiązków, szkolnych i pozaszkolnych. W związku z powyższym mogą mieć trudności z organizacją czasu na regularne ćwiczenia, będące podstawą w rozwijaniu gry na instrumencie. Instruktorzy starają się więc być elastyczni. Wspierają swoich uczniów pomagając im znaleźć balans między obowiązkami a pasją muzyczną.

Często zdarzają się też problemy z manualnością o różnym podłożu i różnym nasileniu, co może być wynikiem wielu czynników takich jak presja szkolna, zwiększone korzystanie z technologii, zmiany w środowisku rodzinnym lub rówieśniczym. Tego rodzaju napięcia mogą wpływać na ogólną jakość życia dzieci oraz ich zdolności manualne (umiejętność koncentracji, precyzji ruchów i koordynacji). Po pewnym czasie problemy te zazwyczaj ustępują. Instruktorzy zwracali jednak uwagę na duży wysiłek jaki trzeba włożyć w celu odpowiedniego przygotowania manualnego aparatu gry.

Uczniowie z dysfunkcją

- „Osoby z dysfunkcjami pojawiają się i to wcale nie tak rzadko. Radzą sobie bardzo dobrze. Starsze osoby zdają sobie sprawę ze swoich ograniczeń i nad nimi pracują. Gra na gitarze synchronizuje pracę obu półkul mózgowych, ponieważ każda ręka wykonuje inny ruch”.
- „Uczę osoby z ADHD, Aspergerem, Autyzmem. Na te dysfunkcje gra na gitarze bardzo pomaga. W szkołach muzycznych te dzieci byłyby odrzucone. Ja chętnie uczę takie dzieci”.
- „Pracuję z osobami z Autyzmem. Chętnie je wspieram. Widzę, jak gra na gitarze wpływa na ich rozwój i samopoczucie”.
- „Muzyka jest dostępna dla wszystkich, niezależnie od wieku czy zdolności. Przychodzi jeden uczeń z zespołem Touretta. Początki były trudne ale teraz przyzwyczailiśmy się już do siebie”.

Na zajęcia gitarowe zgłaszają się czasem osoby z różnymi dysfunkcjami. Muzyka staje się dla nich ważnym narzędziem inkluzji i wsparcia. W przeprowadzonych wywiadach wymieniono: autyzm, ADHD, zespół Touretta, stany lękowe i depresyjne. Żaden z instruktorów nie odmówił lekcji osobom zmagającym się z wymienionymi problemami zdrowotnymi, a dodatkowo podkreślano ich zaangażowanie w lekcję i zauważalne postępy. Osoby z różnorodnymi dysfunkcjami przychodzą na zajęcia muzyczne w tym gitarowe coraz częściej, rośnie bowiem świadomość o korzyściach zdrowotnych jakie można osiągnąć dzięki muzyce, która w tym wypadku jest narzędziem terapeutycznym, wspierającym rozwój artystyczny, fizyczny i umysłowy. Przytoczone cytaty są dowodem na to, że niepełnosprawność nie jest przeszkodą w czerpaniu radości i korzyści z takich zajęć. Osoby zmagające się z problemami zdrowotnymi doświadczają czasem trudności w komunikacji werbalnej. Muzyka stanowi dla nich alternatywny sposób wyrażania emocji i myśli. Wprowadza ich w stan odprężenia, relaksu, a ponad to wzmacnia psychicznie. Warto zaznaczyć, że zajęcia z gry na gitarze choć niewątpliwie przyjemne i pomocne muszą być zróżnicowane w zależności od indywidualnych potrzeb ucznia z dysfunkcją. Dlatego też należy je skonsultować ze specjalistą z zakresu muzykoterapii, aby dostosować poziom nauki do konkretnych potrzeb i możliwości danej osoby.

Znaczenie integrujące zajęć

- „Gitarra to my!”
- „To jest społeczność. Zajmujemy się nie tylko graniem, rozmawiamy o sztuce, o muzyce w szerszym kontekście. Spotykamy się nie tylko na zajęciach ale jeździmy np. na wycieczki rowerowe”.
- „Taka nauka to dla mnie misja. Spełniam marzenia tych ludzi. Dla dorosłych te zajęcia to oderwanie od rzeczywistości, relaks, dla dzieci to uwrażliwienie na bodźce i wszechstronny rozwój”.
- „Zajęcia artystyczne są bardzo potrzebne, mają kluczowy udział w rozwoju emocjonalnym człowieka”.

Przytoczone wypowiedzi ilustrują, że lekcje gry na gitarze wykraczają poza rolę wyłącznie edukacyjną, tworząc także społeczną przestrzeń, w której prowadzone są rozmowy na temat sztuki w szerszym kontekście niż sama gra na instrumencie. Stanowią również okazję do spotkań osób skupionych wokół wspólnego celu i pasji. Ważną rolę odgrywa tutaj instruktor, którego zaangażowanie w proces nauczania można, jak wskazuje jeden z cytatów, potraktować nie tylko jako pracę edukacyjną, lecz jako styl życia. Znacząca jest również wypowiedź o znaczeniu tego typu zajęć, dla osób które doświadczyły w życiu różnych traum. Organizowane przez domy kultury zajęcia muzyczne tworzą bezpieczną przestrzeń, w której osoby takie mogą konfrontować się ze swoimi życiowymi doświadczeniami poprzez sztukę, co umożliwia im radzenie sobie ze stresem.

Korzyści płynące z uczestnictwa w zajęciach gitarowych

Udział w zajęciach gitarowych niesie ze sobą szereg korzyści, zarówno muzycznych jak i pozamuzycznych.

- a) Nauka zasad muzyki. Uczniowie zapoznają się podczas zajęć z notacją muzyczną, podstawami harmonii, analizą dzieła muzycznego. Są to stałe punkty każdego zajęcia a ich zrozumienie jest warunkiem poprawnego wykonania utworów muzycznych.
- b) Rozwój umiejętności technicznych. Na zajęciach rozwijane są umiejętności związane z techniką wykonawczą, co przekłada się na wykonywanie coraz bardziej złożonej i zaawansowanej muzyki.

- c) Rozwój słuchu muzycznego. Gra na instrumencie muzycznym sprzyja rozwijaniu percepcji słuchowej ucznia poprzez naukę rozpoznawania melodii, harmonii, rytmów oraz analizę struktury i organizacji dźwięków.
- d) Kreatywność. Gra na gitarze sprzyja rozwijaniu kreatywności uczniów, którzy często tworzą własne melodie i teksty, co pozwala im wyrazić w ten sposób swoje emocje i refleksje.
- e) Praca grupowa. Praca w zespole jest istotnym aspektem rozwoju muzycznego, szczególnie dla osób, które w przyszłości chcą kontynuować grę w zespole muzycznym. Podczas wspólnego muzykowania rozwija się komunikacja, empatia, umiejętności słuchania i odpowiedniego reagowania na sygnały ze strony innych muzyków. Dodatkowo, rozwijają się w ten sposób kompetencje społeczne, budowanie więzi międzyludzkich oraz wzmacnianie poczucia wspólnoty i przynależności.
- f) Przyjemność i satysfakcja. Gra na gitarze dostarcza dużo przyjemności i satysfakcji z muzykowania. Pozwala czerpać radość z tworzenia i wykonywania muzyki.
- g) Rozwój funkcji poznawczych. Wykazano, że gra na instrumencie muzycznym zwiększa zdolności poznawcze poprzez wzmocnioną komunikację neuronalną między lewą i prawą półkula mózgu. Poprawia się pamięć, kreatywność, logiczne myślenie. Proces zapamiętywania akordów, technik gry oraz struktur muzycznych stanowi trening dla pamięci długotrwałej [Zatorre 2007: 547-58].
- h) Poprawa samooceny. Gra na instrumencie wpływa pozytywnie na rozwój wiary w własne możliwości u uczestników, co z kolei przekłada się na wzrost ich poziomu samooceny. Istotny wpływ na ten proces mają także publiczne występy, które stanowią skuteczną formę przeciwdziałania uczuciu tremy oraz budowania pewności siebie.
- i) Rozwój umiejętności organizacyjnych i wartości pracy. Gra na instrumencie uczy systematyczności i umiejętnego zarządzania swoim czasem. Takie doświadczenie może być przydatne również w innych aspektach życia. Konfrontacja z trudnościami gry kształtuje świadomość, że osiągnięcie celu wymagają wysiłku i czasu, oraz że każdy postęp jest efektem pracy. W ten sposób

- u ucznia wzmacnia się przekonanie, że praca jest niezbędnym elementem drogi do sukcesu.
- j) Rozwinięcie koordynacji i zręczności. Gra na gitarze rozwija koordynację ruchową i zręczność manualną w zakresie motoryki małej. Ten proces angażuje różne obszary mózgu: motoryczne, sensoryczne i poznawcze [Stokłosa 2016], co prowadzi do efektywnego koordynowania ruchów i doskonalenia precyzji palców. Doskonalenie tych umiejętności może wpłynąć na poprawę wydajności w wykonywaniu codziennych czynności, takich jak pisanie, manipulowanie narzędziami czy wykonywanie precyzyjnych ruchów. Badanie za pomocą techniki rezonansu magnetycznego porównujące funkcjonowanie mózgu osób czynnie uprawiających muzykę z osobami niegrającymi wykazało, że integracja sensoryczno-motoryczna i interakcje słuchowo-ruchowe są większe u osób grających na instrumentach muzycznych [Luo 2012].

PODSUMOWANIE

Zajęcia w zakresie gry na gitarze, bez względu na formę w jakiej są prowadzone, stanowią istotny element wychowania przez sztukę. Łączą ludzi o podobnych zainteresowaniach, wzbogacając ich życie zarówno muzycznie jak i społecznie. Stanowią istotny element w kształtowaniu świadomych odbiorców kultury. Wypowiedzi instruktorów wskazują, że gra na gitarze nie tylko sprzyja rozwijaniu umiejętności muzycznych u uczniów, ale również istotnie wpływa na ich rozwój osobisty. Aktywność taka kształtuje ich emocjonalność, wrażliwość i osobowość. Dostarcza wielu inspiracji i radości.

Badanie ukazało, że instruktorzy posiadają odpowiednią wiedzę, doświadczenie i pasję do prowadzenia tego rodzaju zajęć, a ich relacja z uczniami jest kluczowym źródłem motywacji i wsparcia. Rozumieją oni potrzeby swoich uczniów i wychodzą im naprzeciw. Instruktorzy, w pełni świadomi swojej roli, często traktują ją jako misję. Ich umiejętności w prowadzeniu zajęć mają istotny wpływ na decyzję uczniów o kontynuacji nauki gry na gitarze. Oprócz aspektów edukacyjnych, celem tych zajęć jest także kreatywne spędzanie czasu i czerpanie radości z muzykowania. Ważną część lekcji stanowiły także swobodne rozmowy, często zainicjowane przez samych uczniów, na tematy ogólnomuzyczne. Takie dyskusje są niezmiernie cenne, ponieważ naturalnie inspirują do własnych poszukiwań muzycznych. Niepokojący jest fakt, że pomimo tak wielu walorów,

zajęcia takie nie mają żadnego systemowego wsparcia, a jak wykazało badanie są one dla wielu osób jedynym kontaktem z muzyką.

BIBLIOGRAFIA

- Luo C., Guo Z.-W., Lai Y.-X., Liao W., Liu Q., Kendrick K. M., 2012, *Musical Training Induces Functional Plasticity in Perceptual and Motor Networks: Insights from Resting-State fMRI*, „PLoS One Journal”, nr 7 (5).
- Stokłosa A. R., 2016, *Instruments of Knowledge: Music and the Brain*. „A Journal of Undergraduate Student Research”, nr 17 (12).
- Wiśniewski R., Pol G., Płaska R., Bąk A., 2021, *Oswajając zmienność. Kultura lokalna z perspektywy domów kultury*, Warszawa.
- Zatorre R. J., Chen J. L., Penhune V. B., 2007, *When the brain plays music: auditory-motor interactions in music perception and production*, „Nature Reviews Neuroscience”, nr 8, s. 547-558.

OUT-OF-SCHOOL MUSIC EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF GUITAR TEACHERS

Summary: The subject of the article is musical activity in out-of-school cultural centers, located in Łódź. Among the variety of activities offered by such facilities, guitar classes are very popular. The study concerned profile of people conducting classes, materials and methods used during lessons and the role of this type of activities. The study was based on an interview, an evaluation survey, observations of the environment and instructors' experiences. Research extracurricular activities learning to play the guitar and the educational methods used there are important because the classes type are often the main (only) place where participants (including students) primary and secondary schools) acquire knowledge about music.

Keywords: guitar, music education, pedagogy

WYBRANE PROBLEMY UCZNIÓW POCHODZENIA UKRAIŃSKIEGO W POLSKIM SYSTEMIE EDUKACJI

Streszczenie: Niniejszy artykuł poświęcony został obecności uczniów ukraińskich w polskim systemie edukacji. Wskazane zostały problemy adaptacyjne tej społeczności, wyzwania postawione polskiej szkole, nauczycielom i uczniom. Zauważone zostały nowe kompetencje pedagogów, którzy w swojej pracy musieli uwzględnić obcokrajowców znajdujących się w trudnym położeniu.

Słowa kluczowe: edukacja, imigracja, kryzys, Ukraińcy

Zjawisko globalizacji, systemu naczyń połączonych jest znane i widoczne od wielu lat. Stosunki międzynarodowe pozwalają na swobodną migrację wielu narodów, której intensywność oraz kierunek zależą często od sytuacji danego kraju, jego odległości od innych państw, poziomu życia i stanu gospodarki.

Obecnie trwający kryzys w Ukrainie zintensyfikował zjawisko migracji do Polski. Dotychczas wybierana była ze względu na bliskość, zdecydowanie wyższe zarobki, bogatą ofertę zatrudnienia i pomoc socjalną. W dniu, w którym Federacja Rosyjska podjęła decyzję o agresji wobec narodu ukraińskiego, Polska stała się bezpiecznym schronieniem. Ludzie, podejmując decyzję o ucieczce, nie mieli gotowego planu na pobyt.

Kryzys w Ukrainie zaskoczył wszystkich ludzi niezależnie od położenia. Z oczywistych względów polskie społeczeństwo musiało bezpośrednio zaangażować się w pomoc Ukraińcom. Wśród uciekających zdecydowaną większość stanowiły kobiety z dziećmi. Po kilku tygodniach imigranci zaczynają rozumieć,

że muszą się integrować ze społecznością, w której przyszło im żyć. W takiej sytuacji znalazły się także ukraińskie dzieci.

Początki pobytu obcokrajowców w polskiej szkole są trudnym zagadnieniem dla obu stron. Dla Ukraińców trudność stanowi bariera językowa, nowe otoczenie, różnice programowe. Dzieciom, które uciekały przed wojną, towarzyszy przerażenie, które eskaluje z każdym wybrzmiałym dzwonkiem, kojarzącym się z dźwiękiem ostrzegającym przed atakiem wroga. Trudność w komunikowaniu się potęguje poczucie wyobcowania. Dzieci czują się zestresowane, często zawstydzone swoją sytuacją.

Zwyczajową reakcją na obcość jest repulsja, czyli wstręt lub silna niechęć do danego zjawiska czy osoby. Jeszcze inną pojawiającą się reakcją jest sprzeciw wobec asymilacji [Lesyk-Szkutnik 2020].

W krótkim czasie, gdy zrozumieją, że mogą czuć się bezpieczne, pojawia się kolejna trudność w postaci szoku kulturowego.

Termin ten, zdefiniowany przez Kalervo Oberga, wskazuje przeszkody jakie stoją przed każdą jednostką, którą spotyka nowe, trudne doświadczenie. Badacz wymienił 5 faz, jakie przechodzi człowiek:

- euforia – charakteryzuje ją ciekawość tego, co nowe;
- alienacja – jednostka czuje się odrzucona;
- eskalacja – pojawia się poczucie gniewu, złości;
- niezrozumienie – jednostka stara się odzyskać harmonię, spokój;
- zrozumienie – osoba akceptuje nową kulturę, z czasem przejmuje charakterystyczny dla niej sposób myślenia.

Zdaniem wskazanego powyżej kanadyjskiego antropologa, etapy te trwają około miesiąca. Podobny „miesiąc miodowy” przechodzą uczniowie imigranci, którzy dołączyli do danego „zespołu klasowego”. Dodatkowo pojawienie się dzieci uciekających przed wojną może przyczynić się do pojawienia się naturalnej potrzeby niesienia pomocy. Z czasem następuje również konieczność rozszerzenia zadań przypadających nauczycielom i wychowawcom. Polski nauczyciel również musi zmierzyć się z nową, trudną sytuacją. Do jego klasy dołączają dzieci, które doświadczyły wojny. Nikt nie przygotowuje nauczycieli do radzenia sobie z pracą z uczniami, którzy przybyli z terenów objętych działaniami zbrojnymi. Nade wszystko, mimo bariery językowej, kulturowej oraz różnic w wychowaniu, pedagog musi zrobić wszystko, by przekonać uczniów, że nie trzeba być agresywnym i można żyć razem. To było dodatkowe zadanie nauczycieli. Czas pokazał, że nie

jedyne. Wkrótce wszyscy zaangażowali się w pomoc. Na ogromną skalę radzono sobie z różnymi sytuacjami kryzysowymi, a potrzeby przybywających uciekinierów były potężne. Szkoły nastawione były na organizowanie prowizorycznych mieszkań, pożywienia, środków czystości. Szybko zauważono również potrzeby niewidoczne. Szkolni psycholodzy zwracali uwagę na stan emocjonalny dzieci ukraińskich i polskich. Wskazywali napięcie emocjonalne, niezgodę na zastaną sytuację oraz lęk.

Polski system oświaty miał uwzględniać uczniów pochodzących z Ukrainy, którzy podlegać mieli podobnemu sposobowi i formom oceniania czy egzaminowania, jak dzieci polskie. To musiało zrodzić kolejny problem. Kryzys u sąsiadów nie wyłączył ich dzieci z edukacji w Ukrainie. Mogły łączyć się na zajęcia zdalne, dzięki którym dobrowolnie uczestniczyły w polskiej edukacji. Niektóre z nich nie potrafiły pokonać trudności związanych z barierą językową, różnicami w podstawie programowej, czy też innym systemem oceniania. Zdarzały się rezygnacje. Większość jednak została, ponieważ mimo wszystkich problemów, była to dla nich korzystniejsza sytuacja. Otrzymywały stałą pomoc i niestety często dowiadywały się, że ich szkoła już nie istnieje. Nie zapomniano również o dzieciach z trudnościami w edukacji, ze zróżnicowanymi problemami, między innymi z niepełnosprawnościami. Uniwersalne wytyczne, jakie otrzymywały placówki, często nie wystarczały.

Nauczyciele w tym obszarze zdani są raczej na własną intuicję i kreatywność, ponieważ tradycyjne podręczniki nie uwzględniają zadań przeznaczonych dla uczniów nie znających języka polskiego [Młynarczuk-Sokołowska, Szostak-Król 2016].

Polskie szkoły otwierały klasy przygotowawcze, bardziej o charakterze integracyjnym, w których siła ciężkości przechylała się w kierunku intensywnej nauki języka. Z czasem dzieci angażowały się w inicjatywy i aktywności szkolne, natomiast ich polscy koledzy aranżowali przedsięwzięcia na rzecz ukraińskich.

W miarę trwania działań wojennych na terenie Ukrainy, społeczeństwo polskie oswoiło się z faktem, że nie można przewidzieć ich zakończenia. Skala emigracji ludności ukraińskiej do Polski od lat jest bardzo duża. Początkowy zryw humanitarnej pomocy ustąpił miejsca znanej z wcześniejszych lat narracji o małej integracji z lokalną społecznością, pracy w gospodarce nieformalnej. Z drugiej strony wróciła ożywiona dyskusja o demografii, która poprawia się dzięki imigrantom. Swobodny przepływ ludności wzmacnia gospodarkę związaną z usługami oraz handlem. Dla kraju starzejącego się, jakim jest Polska, niedobory w ludziach mają szansę na uzupełnienie.

Obecnie jesteśmy świadkami kryzysu migracyjnego w Europie Środkowej, w tym w Polsce. Przez wzgląd na sytuację gospodarczą Polska stała się krajem pożądanym dla przedstawicieli różnych kultur pozaeuropejskich. Przyczyniło się to do mocnej polaryzacji polskiego społeczeństwa. Kwestia przyjmowania uchodźców budzi różne obawy w szkole. Obserwowana jest mniejsza tolerancja wśród uczniów polskich wobec dzieci z różnicami kulturowymi. Pojawiają się przypadki alienacji tych uczniów. Bardzo ważne jest wzmacnianie edukacji polonistycznej. Nie wolno jednak zapominać o zasobach intelektualnych dzieci, które zostały wyniesione z innych systemów edukacji. Język polski jest podstawowym narzędziem, który umożliwia naukę. Pełni on jednocześnie trzy role:

1. jest przedmiotem nauczania, którego podstawowym celem jest rozwój kompetencji komunikacyjnych (umożliwiających m.in. funkcjonowanie w szkole i zwykłe codzienne porozumiewanie się);
2. jest medium pozwalającym na zdobywanie wiedzy przedmiotowej, m.in. za pomocą słownictwa specjalistycznego;
3. stanowi narzędzie samorealizacji uczącego się [Kuźma 2020].

Kształcenie cudzoziemców w Polsce ma swoje umocowanie w prawie. Dzięki odpowiednim zapisom mają oni pełny dostęp do powszechnego systemu oświaty. Gwarancję uczestnictwa w edukacji stanowi art. 70 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej. Dodatkowo, zapisy zawarte w ustawie o systemie oświaty oraz Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej w sprawie warunków i trybu przyjmowania do publicznych przedszkoli, szkół i placówek osób niebędących obywatelami polskimi. Prawo uwzględnia również możliwość korzystania z pomocy dodatkowo zatrudnionej osoby, która pełnić będzie rolę asystenta kulturowego [Młynarczuk-Sokołowska, Szostak-Król 2016]. Ogromnie ważnym dla obcokrajowców jest fakt, że asystent włada ich językiem. Ponadto ma stanowić wsparcie nie tylko w zakresie językowym, ale również psychologicznym.

Nie bez znaczenia jest wsparcie władz samorządowych, bowiem edukacja wymaga odpowiedniego nakładu finansowego. Organ prowadzący winien wspomóc placówkę w organizacji wszelkich działań pomocowych, integracyjnych. Ważne jest wspieranie uczniów nie tylko w zakresie nauki języka polskiego, ale również innych obowiązkowych przedmiotów, przez wzgląd na różnice programowe. Innym zagadnieniem jest odpowiednie wsparcie psychologiczno-pedagogiczne. Nie należy zapominać o pomocy socjalnej związanej chociażby ze zwolnieniem rodzin z opłat za posiłki dzieci [art. 10 – Prawo oświatowe]. Ilość zadań, które muszą wykonywać nauczyciele stale rośnie. Ustawicznie

oczekuje się od tej grupy zawodowej, że będzie podnosić swoje kwalifikacje w zakresie pracy z uczniem urodzonym w innej kulturze. Pedagodzy często zmuszeni są do poznania tej kultury, by móc pracować z uczniem – obcokrajowcem [Gmaj, Iglicka, Walczak 2013]. W tym celu nauczyciele odbyli mnóstwo szkoleń, dzięki którym pozyskiwali wiedzę o sposobie pracy z uczniem będącym w kryzysie. Ponadto musieli dostosować swoje metody pracy, by uwzględniały one obecność dzieci przybyłych z Ukrainy. Obejmowały one przede wszystkim wszechstronne działania zmierzające do rozwoju kompetencji językowych dzieci.

Jak podaje literatura przedmiotu pedagodzy muszą cechować się otwartością na to, co nowe, nieznanie i starać się to zrozumieć. „Konieczne staje się ich wychodzenie poza rodzimą perspektywę kulturową, poznawanie innych kultur i ponowne powracanie do własnej kultury, ale z poszerzoną wrażliwością” [Lewicki, Białek, Gackowska 2006: 16-18; Szerłaż 2018].

W piśmiennictwie edukatorzy mogą odnaleźć wskazówki do pracy z obcokrajowcami. Zwraca się uwagę na trudności w rozumieniu słowa pisanego, jego interpretacji. Zaleca się wykonanie niezbędnych zmian. „Działanie dostosowujące powinno polegać na adaptacji językowej omawianych na lekcjach tekstów literackich oraz innych tekstów kultury” [Pamuła-Behrens, Szymańska 2022].

Przyswajanie drugiego języka wymaga czasu i można w nim wyróżnić sześć etapów

- Etap przygotowawczy;
- Etap słów i zdań;
- Etap podstawowej komunikacji;
- Etap początkowej płynności i poprawności językowej;
- Etap doskonalenia płynności i poprawności językowej;
- Etap płynności i poprawności językowej [Pamuła-Behrens, Szymańska 2022].

Amerykański psycholog, Jerome Bruner, zdefiniował pojęcie „rusztowania” w kontekście uczenia języka. Metafora ta rozumiana jest jako

kroki podjęte w celu zmniejszenia stopnia swobody/dowolności w wykonywaniu zadań, w efekcie czego dziecko może lepiej skoncentrować się na tym, co trudne w procesie nabywania języka [Bruner 1974: 19].

Barbara Kutrowska w swoim artykule *Nauczyciel w zmieniającej się rzeczywistości edukacyjnej* wskazuje prawidłowe relacje między nauczycielami a uczniami – uchodźcami jako istotny czynnik w dążeniu do zaspokajania ich potrzeb

psychofizycznych [Kutrowska 2017]. Wszystkie przedsięwzięcia nastawione na szeroko rozumianą pomoc uczniom ukraińskim są w dalszej perspektywie bardzo korzystne. Zapewnienie im odpowiednich warunków sprzyjać będzie asymilacji z nowym środowiskiem. Przekłada się to również na ich rodziców, którzy przez wzgląd na dzieci integrują się z lokalną społecznością. Mają szansę stać się jej częścią oraz samostanowić o sobie.

Działanie pedagogiczne, by spełniało swoją rolę, winno być nastawione na kształtowanie w uczniach wiary w siebie, samoakceptacji, umiejętności pokonywania trudności i przeżywania porażki oraz rozpoznawania swoich mocnych i słabych stron [Kutrowska 2017].

W sytuacji starzejącego się społeczeństwa polskiego obecność uczniów ukraińskich jest uzasadniona. Obserwuje się, że imigracja początkowo związana z działaniami wojennymi przekształca się w zarobkową. Istotne jest stwarzanie takich sytuacji, aby możliwe było uzyskanie równowagi między wszystkimi grupami społecznymi.

Ponadto nauczyciel pracujący we współczesnej szkole musi być przede wszystkim gruntownie wykształcony w duchu interdyscyplinarnym i nowatorskim, a podejmowane przez niego czynności powinny polegać na stworzeniu sytuacji poznawczych, strukturalizowaniu wiedzy uczniów, zachęcaniu do badania, doradzaniu, rozbudzaniu ciekawości uczniów, wspólnym budowaniu systemu humanistycznych wartości ekologicznych i społecznych. To z kolei skutkuje umocnieniem się pozytywnego obrazu szkoły, nauczyciela, a co nie mniej ważne – obrazu samego siebie, gdyż wzmacnia poczucie kompetencji, poczucie własnej wartości ucznia [Kutrowska 2017].

WNIOSKI

Polski system edukacji od kilku lat uwzględnia obecność w szkole uczniów innego pochodzenia. Wśród nich znajdują się dzieci z Ukrainy. Początkowo w szkołach znajdowali się pojedynczy uczniowie tego pochodzenia. Obecnie obserwuje się wzrost ich liczby, bowiem często w zespole klasowych jest ich nawet kilkoro. Nie bez znaczenia jest konflikt zbrojny z Federacją Rosyjską. Polscy nauczyciele mierzą się z wieloma wyzwaniami. Imigranci wojenni wymagają specjalistycznego podejścia. Pomoc pedagogiczno-psychologiczna jest szeroko zakrojona i skierowana do uczniów z różnymi problemami. Działania pedagogów w dużej mierze nastawione są na kształtowanie sposobu postrzegania obywateli przez społeczeństwo polskie i odwrotnie. Edukacja wielokulturowa

w obecnych czasach wymaga od wszystkich uczestników postaw nacechowanych tolerancją. Takie podejście niesie wiele korzyści.

To od nauczycieli należy zacząć kształtowanie postaw tolerancyjnych wobec przybyszy, bo często to właśnie pedagodzy są przykładem do naśladowania. Dobry wychowawca poprzez swoje działania jest w stanie zmienić sposoby postrzegania otoczenia przez uczniów [Lesyk-Szcutnik 2020].

Obcokrajowcy czując się dobrze w nowym miejscu, chętniej podejmują decyzję o pozostaniu. Społeczeństwo może zyskać nowych obywateli poprawiając tym samym swoją demografię. Zyskuje również gospodarka, a kraj lepiej się rozwija. To wszystko można osiągnąć jedynie, gdy na pierwszym miejscu stawia się człowieka.

BIBLIOGRAFIA

- Adamczyk A., 2014, *Ukrainian immigration to Poland during the political crisis in Ukraine*, „Środkowoeuropejskie Studia Polityczne”, nr 3, s. 29-44.
- Baranowska A. S., 2018, *Działania diagnostyczno-pomocowe wobec uczniów-cudzoziemców w polskiej szkole*, [w:] *Wiedza i edukacja w egzystencji współczesnego człowieka*, red. A. Kamińska, P. Oleśniewicz, Sosnowiec, s. 375-384.
- Bednarek M., 2023, *Dzieciństwo w cieniu wojny – przedstawienie pojęcia wojny we współczesnych narracyjnych książkach obrazkowych dla dzieci*, „Porównania”, nr 33, z. 1, s. 259-276.
- Białek M., Gackowska A., Lewicki L. (red.), 2006, *Kompetencja międzykulturowa w kształceniu nauczycieli języków obcych na potrzeby edukacji wczesnoszkolnej*, Wrocław.
- Błeszyńska K. M., 2011, *Dzieci imigrantów i uchodźców jako grupa zagrożona wykluczeniem edukacyjnym*, [w:] *Pedagogika międzykulturowa wobec wykluczenia społecznego i edukacyjnego*, red. T. Lewowicki, A. Szczurek-Bo-ruta, J. Suchodolska, Cieszyn-Warszawa-Toruń, s. 181-190.
- Bruner J., 1974, *W poszukiwaniu teorii nauczania*, Warszawa.
- Czarnecka B., 2012, *W poszukiwaniu oznak szoku kulturowego – polskie imigrantki w Wielkiej Brytanii*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Sociologica IV”, t. 2, s. 119-126.

- Gmaj K., Iglicka K., Walczak B., 2013, *Dzieci uchodźcze w polskiej szkole. Wyzwania systemu edukacji dla inegracji i rynku pracy*, Warszawa.
- Grzymała-Kazłowska A., 2008, „Integracja” – próba rekonstrukcji pojęcia, [w:] *Problemy integracji imigrantów. Koncepcje, badania, polityki*, red. A. Grzymała-Kazłowska, S. Łodziński, Warszawa, s. 29-50.
- Katz A., 2010, *Znajomość realiów życia uczniów podstawą edukacji uczniów ze zróżnicowanych środowisk. Metody budowy harmonii i minimalizacji konfliktów międzyetnicznych*, [w:] *Szkoła wielokulturowa. Organizacja pracy i metody nauczania. Wybór tekstów*, red. A. Grudzińska, K. Kubin, Warszawa.
- Korczyński S., 2002, *Obraz nauczyciela*, Opole.
- Kutrowska B., 2017, *Nauczyciel w zmieniającej się rzeczywistości edukacyjnej*, „Szkola – Zawód – Praca”, nr 14, s. 37-51.
- Kuźma N., 2020, *Elementy edukacji IB na lekcjach języka polskiego w klasach wielokulturowych*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 27: *Perspektywy badawcze w glottodydaktyce polonistycznej*, s. 543-558.
- Lesyk-Szkutnik Y., 2020, *Problemy adaptacyjne ukraińskich dzieci w polskich szkołach*, [w:] *Imigranci z Ukrainy w Polsce. Uwarunkowania społeczno-kulturowe i wyzwania dla bezpieczeństwa*, red. M. Lubicz Miszewski, Wrocław.
- Markowska-Manista U., Pasamonik K. (red.), 2017, *Kryzys migracyjny Perspektywa pedagogiczno-psychologiczna*, t. 2, Warszawa.
- Młynarczuk-Sokołowska A., Szostak-Król K., 2016, *Uczniowie cudzoziemcy w polskiej szkole – problemy, wyzwania i egzemplifikacje działań metodycznych*, [w:] *Dzieci z trudnościami adaptacyjnymi w młodszym wieku. Aspekty rozwojowe i edukacyjne w kontekście specyfiki różnic kulturowych*, red. E. Śmiechowska-Petrovskij, Warszawa, s. 149-172.
- Nowak J., Gmoch R., 2014, *Rola nauczyciela i motywacji w procesie kształcenia członków społeczeństwa informacyjnego*, „Edukacja-Technika-Informatyka”, nr 5 (2), s. 54-60.
- Petlak E., 2008, *Rola nauczyciela we współczesnej szkole*, Warszawa.

- Rajchel A., 2017, *Dzieci uchodźców w polskiej szkole: zagrożenie czy praktyczna, wielokulturowa edukacja*, [w:] *Multidyscyplinarne uwarunkowania bezpieczeństwa międzynarodowego, biznesu i zarządzania*, red. L. Karczewski, H. A. Kretek, Racibórz, s. 75-84.
- Suprun V., 2018, *Procesy migracyjne ludności Ukrainy w związku z konfliktem na wschodzie państwa* [praca licencjacka], Uniwersytet Warszawski, Warszawa.
- Szabaciuk A., 2022, *Migracje przymusowe w Europie Wschodniej po 2020 roku*, Lublin.
- Szerląg A., 2018, *Bezpieczeństwo kulturowe przesłanką konstruowania tożsamości młodego pokolenia na styku kultur. Ku jakiej tożsamości?*, „Multicultural Studies”, nr 1, s. 25-37.
- Szymańska M., 2006, *Między nauką o języku a rozwijaniem języka. Koncepcje kształcenia językowego na przelomie XX i XXI wieku*, Kraków.
- Syrnyk M., 2017, *Polityka oświatowa wobec migrantów – dzieci i uczniowie z Ukrainy w polskiej szkole*, „Acta Polita Polonica”, nr 2, s. 53-72.

Źródła internetowe:

- Pamuła-Behrens M., Szymańska M., 2022, *Metoda JES – PL nauczanie uczniów z doświadczeniem migracji języka edukacji szkolnej*, https://epi.edu.bydgoszcz.pl/assets/epi/pages/download/zal_00050659_01_001.pdf [dostęp: 20.12.2023].

Akty prawne:

- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r., Dz.U. 1997 nr 78 poz. 483 z późn. zm.
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, t.j. Dz.U. 2022 poz. 2230.
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe, t.j. Dz.U. 2023 poz. 900.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 lipca 2015 r. w sprawie warunków i trybu przyjmowania do publicznych przedszkoli, innych form wychowania przedszkolnego, szkół i placówek osób niebędących obywatelami polskimi oraz obywateli polskich, którzy pobierali naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw, a także organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć

wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia [Uchylony], Dz.U. 2015 poz. 1202.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2017 r. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw, t.j. Dz.U. 2017 poz. 2301.

SELECTED PROBLEMS OF STUDENTS OF UKRAINIAN ORIGIN IN THE POLISH EDUCATION SYSTEM

Summary: This article is devoted to the presence of Ukrainian pupils in the Polish education system. The adaptation problems of this community, challenges posed to the Polish school, teachers and students were pointed out. New competencies of teachers were noted, who had to take into account foreigners who found themselves in a difficult situation in their work.

Keywords: education, immigration, crisis, Ukrainians

Urszula Ekstowicz

Uniwersytet w Białymstoku

e-mail: u.kulikowska@uwb.edu.pl

ORCID 0000-0002-3500-7785

SOMATYZACJA TOŻSAMOŚCI WYRAZEM TRUDNOŚCI W WYRAŻANIU WŁASNEJ TOŻSAMOŚCI PRZEZ MŁODZIEŻ

Streszczenie: Artykuł koncentruje się na tematyce kształtowania własnej tożsamości ze szczególnym uwzględnieniem grupy młodych osób. Tożsamość ludzka, która ulega przeobrażeniom na poszczególnych etapach rozwojowych, może być manifestowana w różny sposób. W przypadku młodzieży często staje się sferą wyzwań, w której poszukuje się właściwych sposobów pokazania zaprezentowania samego siebie. Zjawisko tzw. somatyzacji tożsamości z pewnością staje się nieodłącznym elementem, który towarzyszy kształtowaniu tej płaszczyzny i tłumaczy przejawy wybranych zachowań.

Słowa kluczowe: somatyzacja, tożsamość, młodzież, trudności

Od zawsze zjawisko tożsamości jednostki jako jej identyczności, wpisujące się w jej osobiste „Ja” i społeczne „My”, było przedmiotem moich zainteresowań. Świadomość, że dotyczy ono nie tylko pojedynczej osoby, tym bardziej skłaniała mnie do refleksji. Tożsamość będąca odpowiedzią na pytanie „kim jestem?” wykracza poza ramy indywidualności i zawsze nabiera społecznego sensu, dając obraz siebie i grupy społecznej, określając przy tym relacje społeczne między ludźmi tej grupy, a także relacje między grupami. Z pozycji obserwatora moje zainteresowanie przejawami poczucia tożsamości oscyluje w kierunku różnych warstw społecznych, grup pop-kultury młodzieżowej, różnorodnych grup zawodowych, społeczności klasy szkolnej, grup rówieśniczych, a w momencie różnorodnych

wydarzeń na arenie społecznohistorycznej, nawet w stronę poczucia tożsamości kibiców piłki nożnej. Posiadam świadomość, że jest to zjawisko wynikające z typowo ludzkiej skłonności do kwalifikacji ludzi do grup, warstw, społeczności. Jednakże temat, który mnie w szczególności interesuje to somatyzacja tożsamości młodzieży. Zamierzam skoncentrować się zatem, nie tyle na zbiorowości, ile na tożsamości wynikającej z kształtowania się jej struktur na określonym etapie i efektów jej wizualizacji.

Refleksje dotyczące tożsamości młodzieży można oprzeć na fundamencie bogatej literatury dotyczącej przede wszystkim tożsamości osobowej i społecznej. Tożsamość tej zbiorowości jest tym bardziej interesująca, że dopiero się staje. Młodość jest jednym z ostatnich okresów rozwoju tożsamości, uwieńczeniem procesu rozpoczętego przez jednostkę w okresie dzieciństwa. W tym okresie jednostka osnuta jest bogatym już doświadczeniem, wiedzą o rzeczywistości, umiejętnościami, zdolnościami. Wpływ na kształtowanie się jej tożsamości ma szereg różnych uwarunkowań, które z różnym nasileniem mogą oddziaływać na to, w jaki sposób jednostka zdoła ukazać określoną przynależność czy własne przekonania. Niemniej jednak nie jest to zadanie łatwe i somatyzacja tożsamości może stanowić właśnie wyraz trudności w wyrażaniu własnej tożsamości.

Kluczowym pojęciem, wokół którego skoncentrowane będą rozważania stanowią *podmiot zbiorowy*, jakim jest *młodzież*. W literaturze przedmiotu wymienia się kategorię młodzieży jako kłopotliwe, wieloznaczne oraz nieostre pojęcie, przede wszystkim ze względu na specyficzne miejsce i rolę położenia młodzieży w społeczeństwie [Hildebrandt-Wypych 2009: 106]. Marian Niezgoda określa młodzież jako grupę społeczną odmawiającą racji istniejącemu porządkowi społecznemu, który jest uznawany społecznie przez tradycyjne systemy wartości dorosłych [Niezgoda 2014: 16]. Roman Leppert charakteryzuje młodzież jako grupę społeczną, która jest pod względem rozwojowym w momencie świadomego poszukiwania i poznawania siebie [Leppert 2010: 16]. Kategoria ta jest wobec takich podejść trudna do określenia wiekiem jednoznacznej przynależności jednostki do grupy młodzieży. Z pewnością jest to część społeczeństwa, której tożsamość podkreślona jest desygnatami budowania autonomii, bogatych już umiejętności społecznych, a jednostki określane jako młodzież w sensie biologicznym, także stanowią charakterystyczną grupę społeczną znajdującą się w finałowym stadium dojrzewania [Niezgoda 2014: 18]. Trudności z bliższym określeniem wywodzą się z uwarunkowań społeczno-historycznych. Współcześnie w ujęciu demograficznym warto zaakceptować podejście, zgodnie z którym są to ludzie w wieku między ukończeniem szkoły średniej, a szkoły wyższej, znajdujący się

tuż przed momentem podjęciem aktywności na rynku pracy [Pasternak-Malicka 2014: 100].

Młódzież znajduje się na etapie, w którym kreowanie własnej tożsamości zdaje się być oczywistym zadaniem, czy inaczej mówiąc naturalnie występującym procesem. Czym jest zatem owa *tożsamość*? Przez Aleksandrę Pilarską jest określana jako dynamiczna struktura, która jest zbiorem informacji o sobie samym. Człowiek identyfikuje te treści jako własne, charakterystyczne tylko dla niego. Struktura ta odczuwana jest jako odrębność, wyjątkowość, spójność, własna wartość, ukształtowana w drodze autorefleksji i autoanalizy [Pilarska 2012: 170]. Maria Sokolik określa tożsamość jako poczucie własnego istnienia, poczucie, że się jest, odczucie posiadania własnego ja, poczucie, kim się jest [Sokolik 1996: 10]. Na uwagę zasługuje również podejście Józefa Kozieleckiego, którego definicja podkreśla złożoność i wielowymiarowość sądów opisujących i wartościujących konwencji osobistych wobec symptomów, cech, aspektów, które dla jednostki mają największą wartość i treść [Kozielecki 1986: 329-330].

Zagadnieniem istotnym z perspektywy procesu dojrzewania młodzieży jest ich tożsamość. Jest to struktura, która podlega procesowi rozwojowemu. Eric Erikson spostrzegał ją jako zasób identyfikacji i ról społecznych, pozostający w harmonii z otoczeniem społecznym człowieka [Erikson 2004: 109, 144-145]. Jest on ojcem pojęcia tożsamości osobowej, którą ujął jako „bezpośrednie postrzeganie swojej niezmienności i ciągłości w czasie” [Erikson 2004: 20], a jednocześnie podkreślił, że jest ona rozpoznawalna przez inne jednostki. Eriksonowi nauka zawdzięcza wskazanie mechanizmu kształtowania się tożsamości. Koncepcja rozwoju osobowości tego autora opisuje to zadanie jako jedno z najważniejszych osiągnięć w procesie kształtowania się osobowości. Jest to stadium w rozwoju psychospołecznym, obejmujący proces samookreślenia się jednostki, kim jest, jakie zajmuje miejsce w świecie, czym będzie się kierować w swoim życiu [Erikson 1968 za: Rostowski 2005: 13]. Jan Rostowski rozwija myśl, że jest to jeden z najważniejszych procesów w życiu człowieka, dotyczący jego stosunku do religii, rodziny, małżeństwa, ideologii, szkoły, ról związanych z płcią, światopoglądu oraz pacy zawodowej [Rostowski 1998: 32-33].

Podejście Jamesa Marcii do tożsamości osobowej oparte zostało na pojęciach statusu tożsamości, które stanowią dwa etapy kształtowania się tożsamości: etap eksploracji i podejmowania zobowiązań. W zależności od pojawiania się tych procesów w okresie młodzieńczym autor wyróżnił cztery statusy tożsamości osobowej: status tożsamości rozproszonej, przekazanej, odroczonej i nabytej. Proces eksploracji polega na doznaniu kryzysu, od którego jednostka uzależnia swoje

zasady, ideologie, światopogląd, pracę zawodową. Proces podejmowania decyzji dotyczy osobistego zaangażowania się w realizację wcześniej obranych dróg aktywności jednostki. Marcia określił osobę o wysokim poziomie eksploracji, poszukiwania alternatywnych rozwiązań oraz zaangażowania w spełnianie ich, jako osobę dojrzałą z osiągniętą tożsamością nabytą [Marcia 1980 za: Rostowski 2005: 14].

Sylwia Rydz i Anita Głód twierdzą, że jednostki o tożsamości osobowej nabytej mają wysoki poziom samoświadomości, samoakceptacji, znajomości swoich uzdolnień, akceptacji swoich braków oraz ograniczeń [Rydz, Głód 2014: 114]. Osiągnięcie określonego rodzaju tożsamości prowadzi do wyposażenia jednostki w określone mechanizmy sprzyjające jej funkcjonowaniu. Pomaga to jednocześnie w prawidłowym, adekwatnym wyrażaniu własnej tożsamości i minimalizuje ewentualne trudności w tym zakresie.

Jerzy Nikitorowicz proponuje wizję kształtowania tożsamości jako proces wynikający z pragnienia odróżniania się od innych, poszukiwania własnej indywidualności i jej interpretacji w obliczu doświadczeń i dialogu z innymi kulturami. Wykreowany przez niego obraz stanowi wielopłaszczyznowy obszar tożsamości z wyróżnieniem tożsamości dziedziczonej, czyli społeczno-kulturowej, tożsamości osobowej, czyli jednostkowej oraz trwale i nieustannie kształtowanej tożsamości wielokulturowej, poprzez co tłumaczy funkcjonowanie człowieka w społeczeństwie ukierunkowanym na określone cele, ideologie, determinujące zakres identyfikacji i integrację tożsamości jednostki [Nikitorowicz 2003: 57]. Właściwe rozwinięcie każdej z płaszczyzn oraz harmonia i równowaga między nimi, stanowi podstawę wewnętrzną struktury tożsamościowej. Dominacja jednej z płaszczyzn może prowadzić do patologicznych postaw, zachowań, które nie są akceptowane przez społeczeństwo. Autor koncepcji podaje jako przykład dominację tożsamości dziedziczonej, która stanowi o więzi z grupą pochodzenia, nad tożsamością osobową, co może prowadzić do zachowań dyskryminacyjnych wobec spotykanych grup społecznych, innych grup religijnych, etnicznych, czyli odmiennych niż rodzima, odziedziczona. Zachowania takie mogą być intensyfikowane przez silną chęć okazania przynależności do grupy związanej z wartościami tożsamości osobowej [Nikitorowicz 2003: 58]. W najszerszym ujęciu jest to efekt podzielonego przez klasyfikacje rzeczywistego świata na grupy, systemy, które odróżniają się od siebie od innych grup lub systemów. W każdym z nich powstaje zasób znaczeń, ideałów, symboli kultury. Tożsamość z określonym środowiskiem budzi w człowieku poczucie bezpieczeństwa [Palczyński 2008: 8].

W nieodległej przeszłości tożsamość postrzegana była jako standardowa kompozycja dominujących cech i ideałów wyznaczających patriotę, opozycjonistę, społecznika, filantropa. Zmieniające się dynamicznie społeczeństwa i proces globalizacji tworzy konteksty różnorodnych znaczeń i dostrzegania różnorodnych, wielorakich form. Bogactwo naukowych refleksji i dociekań na temat tożsamości jednostki zdekonspirowało zakres znaczenia pojęcia, ukazując etniczny, kulturowy, narodowy, a nawet płciowy charakter tożsamości. Ujawniła się potrzeba rozpoznania tożsamości grup ubiegających się o uzyskanie społecznego znaczenia. Odnosząc się do teorii Eriksona, należy poprzeć dociekania wobec statusu młodzieży i umiejscowić go w ramach etapów rozwoju tożsamości. Autor koncepcji twierdzi bowiem, że młodzież jest etapem między dzieciństwem a dorosłością, podczas której sfera tożsamości uzyskuje ostateczny obraz [Erikson 2004: 70].

Chęć uzewnętrznienia własnej tożsamości przejawia się niejednokrotnie w określonym kreowaniu wizerunku własnej osoby przez młodych ludzi. Dostrzeżać się przejawy dążenia do społecznego kształtowania własnego ciała w ścisłym odniesieniu do własnego samopoczucia, samokreowania. Ciało jednostki i jego konwencjonalna tajemniczość uległo emancypacji oraz zostało włączone w proces kształtowania się tożsamości. Przemiany społeczno-demograficzne ostatnich dziesięcioleci wywołały zjawisko postrzegania jednostki poprzez efekt pracy nad swoim ciałem i podejścia do niego. Anthony Giddens ujął to jaką decydującą pozycję ciała w „refleksyjnym projekcie tożsamości jednostki” [Giddens 2010: 237]. Styl żywienia, moda na ubranie, nawyki ozdabiania ciała w postaci makiażu, fryzur, wyemancypowanej biżuterii w postaci kolczyków (w różnych częściach ciała), tatuaże, stanowią decydujące cechy wizji młodej części społeczeństw wysokorozwiniętych. Małgorzata Jacyno twierdzi, że somatyzacja tożsamości tkwi w borykaniu się młodzieży z problemami ekonomicznymi. Przedłużająca się edukacja do 25 roku życia, brak odpowiednich perspektyw na własne mieszkanie, szans uniezależnienia się finansowego od rodziny, zdobycia dobrze płatnej pracy, wywołuje zjawisko mody młodzieżowej w postaci poszukiwania poczucia autonomii i jej wyrazu [Jacyno 2007: 48-52]. Pojawia się potrzeba zasygnalizowania jakiejś części własnej niezależności, na co właśnie pozwala określone wykreowanie siebie. Giddens dodaje wpływ mediów i rynku reklamowego, który ułatwia utożsamianie się młodzieży z kulturą zachęcającą do uzewnętrzniania, somatyzacji tożsamości. Urynkowienie tożsamości wpływa na konsumpcję jednostki, przez co oddziałuje na brak samokontroli. Jednostka dostrzegająca wielość stylów życia staje na bezdrożu bezsilności i ma problem z wyborem autorytetu.

Rozumiem to zjawisko jako utratę indywidualności tożsamości [Giddens 2010: 265], na rzecz podporządkowania swojego samostanowienia na rzecz unifikacji tożsamości.

Należy przyrzeć się czynnikom, które wpływają na proces tworzenia się tożsamości. Jednym z najważniejszych są więzy emocjonalne doznawane w rodzinie. Rostowski analizuje je w aspekcie rozwojowym, emocjonalnym i funkcjonalnym. Oddziaływanie rodziny wpisuje się poszczególne stadia statusów tożsamości. Każdy człowiek w zależności od etapu rozwoju, buduje swoje własne struktury tożsamości w zależności od uwarunkowań biologicznych, społecznych, towarzyszących w życiu rodzinnym na każdym etapie rozwoju. Własne poszukiwania, samodzielne decyzje, osobiste preferencje do samoświadomości, samoregulacji i kształtowania samooceny, rodzi kształtujący się obraz własnego ja. Jest on nierozzerwalnie skorelowany z oceną zachowań wszystkich członków rodziny, identyfikowania się z rodzicami, zachowaniami rodzeństwa, budowaniu autonomii, a także ewentualnym odrzuceniu identyfikacji. Fundamentalne znaczenie w procesie tworzenia się statusu tożsamości mają indywidualne doświadczenia jednostki. Mogą mieć oddziaływanie przyspieszające lub opóźniające procesy kształtowania się tożsamości. Determinującą rolę w procesie przekształcania się struktur tożsamości ma kształt emocjonalny rodziny. Ważną rolę pełni jakość uczuć, zaufanie wobec rodziców, wsparcie w podejmowanych wyborach i ich tolerancja w przypadku odmienności [Rostowski 2005: 16-18]. Rola rodziny w zakresie kształtowania tożsamości młodzieży jest wobec tego wyjątkowo istotna. Wpływy rodzinne pośrednio oddziałują na sam proces somatyzacji. Wyrazisty tego przykład stanowią przypadki, kiedy słabsze więzi emocjonalne prowadzą do poszukiwania różnych dróg odzwierciedlania samego siebie z powodu braku odpowiednich wzorców w środowisku rodzinnym bądź odrzucenia tych obserwowanych.

Funkcjonalne ujęcie rodziny w kształtowaniu się tożsamości dotyczy interakcji interpersonalnych w rodzinie. Poziom i style komunikacji w rodzinie, wygłaszanie ocen i opinii jest bardzo ważne w kontekście tworzenia świadomej więzi młodego człowieka z rodzicami. Związany z tym poziom szczerości, otwartości, akceptacji sposobu widzenia innych ludzi, pociąga za sobą zaangażowany udział w kształtowaniu przez rodzinę statusu tożsamości [Rostowski 2005: 20]. Współczesna rodzina przechodzi kryzys i pociąga za sobą destabilizację warunków tworzenia się tożsamości. Obecne czasy nie pozwalają na stabilizację życia społeczno-gospodarczego, co odbija się na systemach wartości, rozchwianiu norm, deformacji ról społecznych poszczególnych członków rodziny. Upatrywać

należy w tym przyczynę zdeformowanych przejawów kształtowania się tożsamości osobowej młodych ludzi [Trzópek, Wasilewka 2008: 178].

Znane teorie prowadzą do wyodrębnienia tożsamości społecznej i jednostkowej. Tożsamość indywidualna obejmuje wewnętrzne „ja” jednostki, które są efektem jej możliwości poznawczych i emocjonalnych [Starosta 1999: 45]. Tożsamość społeczną stanowią atrybuty jednostki, które są skutkiem działań i wpływów ze świata zewnętrznego. Jest więc ona kształtowana poprzez stosunki społeczne i wciąż przez nie modyfikowana [Berger, Luckmann 1983: 263]. Tożsamość społeczna jednostki to jej własne poczucie odrębności od otoczenia, własnej ciągłości, spójności, niezmienności. Jednocześnie jest to także poczucie przynależności do określonej społeczności, z którą jednostka się identyfikuje. Spotyka w niej podobne do własnych przekonania, wartości, ideały, kulturę [Kłoskowska 2005: 132].

Anna Brzezińska porusza aspekt tożsamości społecznej jako identyfikacji człowieka ze społecznością, w jakiej on żyje. Posiada ona podstawę w spostrzeganych i doświadczanych podobieństwach siebie względem innych ludzi. Powodują one poczucie wspólnoty oraz dzielenie znaczeń z innymi ludźmi, co zostaje zidentyfikowane jako poznawcze powiązanie własnej osoby z innymi, podobieństwa z ich wartościami, celami i normami postępowania. Tożsamość społeczna jest według autorki budowana przez relacje z jednostkami z bliższego i dalszego otoczenia. Jest ona – innymi słowy – odnalezieniem swego miejsca wśród ludzi. Rozwojowo, tożsamość społeczna jest tożsamością wyższą, następującą chronologicznie później w rozwoju jednostki. Obie tożsamości są równorzędne znaczeniowo i pełnią w życiu jednostki odrębne funkcje, lecz tożsamość społeczna zawiera się w tożsamości osobistej [Brzezińska 2006: 11-12].

Agata Cudowska podjęła się analizy tożsamości społecznej według teorii Becka. Koncepcja ta akcentuje ryzyko, jaki niesie za sobą rozwój wiedzy naukowej i postęp z tym związany. Zagrożenia cywilizacyjne, które wynikają z dynamicznej industrializacji, wywołują coraz większe perspektywy zagrożenia, powodują tworzenie się obszarów wykluczenia, marginalizacji, odrębności, uprzedzeń, wpływając na spadek kondycji społeczeństw. Zjawiska te, ostatecznie, oddziałują na proces kształtowania się tożsamości jednostek, których egzystencja jest oparta na ciągłym napięciu spowodowanym ryzykiem [Cudowska 2007: 95-97]. Akcentu tragizmu dodaje fakt, że niebezpieczeństwo zagrożenia dzisiejszego społeczeństwa jest definiowalne tylko w zakresie poziomu rozwoju obecnego stanu nauki, a niepokój jednostki jest podsycany przez środki nowoczesnych technologii informacyjnych. Wynikające z urbanizacji masowe migracje ludności prowadzą

do zacierania się indywidualnych korzeni etnicznych, kulturowych, konwencjonalnych struktur społeczeństw. Wraz z przekształcaniem się ról w rodzinie, zmianom ulegają wartości religijne, moralne, a także więzi i relacje społeczne. Zmiany w naturalnym środowisku biologicznym powodują nieodwracalne zmiany w kompozycji społeczeństwa. Zmianie ulegają przywiązanie do tradycji, wartości. Natomiast psychologiczne mechanizmy konstruowania się tożsamości indywidualnej, nie ulegają tak silnej dynamice. Tożsamość jednostki w poczuciu zagrożenia podejmuje mechanizmy zrozumienia siebie, poszukiwania przynależności, ekspresji siebie [Nikitorowicz 2007: 117]. Ekspresji swojego wnętrza należy upatrywać w zjawisku somatyzacji tożsamości. Tożsamość, ulegając społecznym uwarunkowaniom, zawsze poszukuje ekspresji i wyrazu, a ponadto przy wydzźwięku coraz płytszych wartości, norm, których nie wszyscy przestrzegają, wymaga dowartościowania.

W zastanej przez nas rzeczywistości, gdzie popkultura staje się najbardziej atrakcyjna i najłatwiejsza do przyjęcia, w dobie serwowania medialnego sprzedawania odstępstw od tradycji, wartości, promowania dewiacji, tożsamość młodzieży zdaje się opierać coraz bardziej na cielesności. Nie jest to zjawisko podlegające tylko negatywnej krytyce. Należy upatrywać pozytywnych oddźwięków w postaci dbałości o zdrowie, wygląd, samopoczucie [Sarnińska-Górecka 2012: 65]. Jednakże kultura masowa propagowana przez media proponuje wzorce i podstawy do identyfikacji dla młodzieży bez pozostawiania im wyboru. Sfera ciała jest dominującym hasłem sprzedawanym w popularnych środkach medialnych, bez rozłożenia wagi na wartości płynące z innych sfer życia społeczeństwa. Skupienie uwagi młodych na seksualności jest rzeczą normalną i w granicach przyzwoitości, stanowi przejaw fizjologicznego zdrowia. Natomiast obserwowane zjawisko somatyzacji tożsamości, przemawia za skutecznie zaplanowanym brakiem możliwości samokontroli młodzieży przed nadmiernym uleganiem zainteresowaniem się swoim ciałem i wykorzystywaniu go do manifestowania swojej indywidualności [Sarnińska-Górecka 2012: 70].

Joanna Jarczyńska, dokonując analizy badań dotyczących tożsamości młodzieży w świetle mediów cyfrowych, stwierdza, że młodzież potrzebuje okazywania swoich poglądów i stanów emocjonalnych, uzewnętrzniania potrzeb i tożsamości. Potęguje to egocentryczna postawa koncentrowania się na swoich sprawach, problemach, potrzebach. Tożsamość młodzieży przejawia się poprzez cielesność, postrzeganie seksualnej atrakcyjności, a także ujednolicanie indywidualnego gustu do globalnej kultury młodzieżowej [Jarczyńska 2021: 385].

Zagrożenia tożsamości społecznej jednostek oraz zjawisk z nimi związanych, stawiają zadania przed szeroko pojętą edukacją młodych ludzi. Istotnym zadaniem jest ich uwrażliwianie poprzez udostępnianie różnych doświadczeń, ułatwianie zrozumienia rzeczywistości, prowokowanie do dokonywania zmian społecznych, zachęcanie do prób zrozumienia siebie i innych [Nikitorowicz 2007: 15]. Jednostka musi nabywać przeświadczenia o swojej przynależności kulturowej do grupy społecznej, znać wartość i znaczenie tej przynależności.

BIBLIOGRAFIA

- Berger P., Luckmann T., 1983, *Spoleczne tworzenie rzeczywistości*, Warszawa.
- Brzezińska A., 2006, *Dzieciństwo i dorastanie: korzenie tożsamości osobistej i społecznej*, [w:] *Edukacja regionalna*, red. A. W. Brzezińska, A. Hulewska, A. Słomska, Warszawa.
- Cudowska A., 2007, *Tożsamość społeczna w „innej nowoczesności”*. *Ulricha Becka koncepcja społeczeństwa ryzyka*, [w:] *Etniczność i obywatelskość w Nowej Europie. Konteksty edukacji międzykulturowej*, red. J. Nikitorowicz, D. Misiejuk, M. Sobecki, Białystok.
- Erikson E., 2004, *Tożsamość a cykl życia*, Poznań.
- Giddens A., 2010, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej ponowoczesności*, Warszawa.
- Hildebrandt-Wypych D., 2009, *Pokolenie młodzieży – próba konceptualizacji*, „Przegląd Pedagogiczny”, nr 2.
- Jacyno M., 2007, *Kultura indywidualizmu*, Warszawa.
- Jarczyńska J., 2021, *Tożsamość młodzieży w świetle mediów cyfrowych*, Bydgoszcz.
- Kłoskowska A., 2005, *Kultury narodowe u korzeni*, Warszawa.
- Kozielecki J., 1986, *Psychologiczna teoria samowiedzy*, Warszawa.
- Leppert R., 2010, *O potrzebie i niemożności kształtowania tożsamości młodzieży w epoce proteuszowe*, [w:] *Współczesne środowiska wychowawcze. Stan obecny i kierunki przemian*, red. R. Leppert, M. Cichosz, Bydgoszcz.
- Mach Z., 2008, *Socjologia tożsamości*, Kraków.

- Nieżgoda M., 2014, *Młodość. Kłopotliwa kategoria socjologiczna*, [w:] *Młodość w społeczeństwie ryzyka*, red. M. Niezgoda, P. Długosz, S. Solecki, Kraków.
- Nikitorowicz J., 200, *Typy tożsamości człowieka w społeczeństwie zróżnicowanym kulturowo*, „Chowanna” nr 1.
- Nikitorowicz J., 2007, *Edukacja międzykulturowa. Kreowanie tożsamości dziecka*, Gdańsk.
- Pasternak-Malicka M., 2014, *Aktywność na rynku pracy a kwalifikacje zawodowe i wykształcenie absolwentów w województwie podkarpackim*, „Modern Management Review”, t. 19, nr 12014.
- Pilarska A., 2012, *Wielowymiarowy Kwestionariusz Tożsamości*, [w:] *Nowoczesne metody badawcze w psychologii*, red. W. J. Paluchowski, A. Bujacz., P. Haładziński, L. Kaczmarek, Poznań.
- Rostowski J., 1998, *Rola statusów tożsamości osobowej w procesie wyboru kariery zawodowej*, „Acta Universitatis Lodzianis. Folia Psychologica”, nr 2.
- Rostowski J., 2005, *Rodzinne uwarunkowania kształtowania się tożsamości osobowej człowieka*, „Psychologia rozwojowa”, t. 10, nr 2.
- Rydz S., Głód A., 2014, *Statusy tożsamości osobowej u młodzieży zamieszkującej Polskę oraz mieszkającej na Litwie*, „Acta UniversitatisLodzianis. Folia Psychologica”, nr 18.
- Sarnińska-Górecka M., 2012, *Ciało jako ontyczny fundament podmiotowości*, Toruń.
- Sokolik M., 1996, *Psychoanaliza i Ja*, Warszawa.
- Starosta P., 1999, *Tożsamość regionalna w perspektywie socjologicznej*, [w:] *Badania nad tożsamością regionalną*, red. A. Matczak, Łódź-Ciechanów.
- Szacka B., 2003, *Wprowadzenie do socjologii*, Warszawa.
- Trzópek J., Wasilewska M., 2008, *Wpływ przekazów rodzinnych na problemy tożsamościowe związane z podejmowaniem ról społecznych przez kobiety u progu dorosłości*, [w:] *W kręgu psychologicznej problematyki tożsamości*, red. D. Kubacka-Jasiecka, M. Kuleta, Kraków.

SOMATIZATION OF IDENTITY
AS AN EXPRESSION OF DIFFICULTIES
IN EXPRESSING ONE'S OWN IDENTITY BY YOUNG PEOPLE

Summary: The article focuses on the subject of shaping one's own identity with particular emphasis on a group of young people. Human identity, which undergoes transformations at various stages of development, can be manifested in various ways. In the case of young people, it often becomes a sphere of challenges in which the right ways to show oneself are sought. The phenomenon of the so-called identity somatization certainly becomes an inseparable element that accompanies the shaping of this plane and explains the manifestations of selected behaviors.

Keywords: somatization, identity, youth, difficulties

Agnieszka Kubiak
Uniwersytet Łódzki
e-mail: agnieszkamarta.k@gmail.com

GDY REFORMA TO ZA MAŁO. RZECZ O POLSKIM SYSTEMIE EDUKACJI

Streszczenie: Poniższy artykuł przedstawia tło historyczne problemów dręczących polski system edukacji. Nakreśla założenia pruskiego modelu edukacji, które są nadal obecne we współczesnej polskiej szkole. Wyjaśnia, dlaczego pruski system szkolnictwa odniósł w przeszłości ogromny sukces nie tylko w Królestwie Prus. W dalszej części tekstu znajduje się omówienie najpopularniejszych kontrowersji wokół polskiej szkoły oraz toczącej się wokół niej dyskusji. Artykuł kończą zalecenia, jak zainicjować w rodzimej oświacie pożądane społecznie i ekonomicznie zmiany oraz wyjaśnienie, dlaczego obecnie jest to tak palący problem.

Słowa kluczowe: polski system edukacji, model pruski, „pruski dryl”, oświata, szkoła, edukacja, zdrowie psychiczne, reforma, transformacja

Aby zrozumieć naturę problemów dręczących współczesną polską szkołę, należy cofnąć się do jej korzeni. Sięgają one dość głęboko, bo początków XIX wieku. Właśnie wtedy położono podwaliny pod współczesny system powszechnej edukacji, tak dobrze znany każdemu z nas. Przypadkiem do ukształtowania się (między innymi) polskiego szkolnictwa rękę przyłożył sam Napoleon I Wielki.

JAK TO SIĘ ZACZEŁO...

W 1806 roku, w pełni okresu wojen napoleońskich, doszło do dwóch bitew, pod Jeną i Auerstedt. Wojska Napoleona (a wśród nich bitni Polacy) rozgromiły w dwóch starciach Prusaków. Choć historia jest zawsze spletem wielu okoliczności, te dwie bitwy można uznać za katalizator późniejszych wydarzeń.

Biorąc pod uwagę skrajne nieprzygotowanie poddanych Fryderyka Wilhelma III do prowadzenia regularnego konfliktu zbrojnego, klęska Prus nie była zaskakująca. Wśród niedociągnięć pruskiej armii należy wymienić niezdiscyplinowanie szeregowych żołnierzy, brak przejrzystej hierarchii dowodzenia (trzy różne osoby piastujące stanowisko szefa sztabu w tym samym czasie), czy rozproszenie kompetencji i struktur decyzyjnych [Parker 1912]. Wszystko, co powyżej, to gotowy przepis na militarną katastrofę. Francuzi bez większego trudu pokonali Prusaków.

Wspomniany już król Prus, w obliczu druzgocącej klęski swojej armii, podjął brzemienną do dziś w skutki decyzję o wprowadzeniu głębokich reform politycznych, społecznych i gospodarczych. Uznał, że potęgę państwa można budować jedynie wtedy, gdy wszyscy obywatele odbiorą gruntowną edukację, przyswoją zasady dyscypliny i posłuszeństwa, a także zostaną przystosowani do roli żołnierza i urzędnika [Salomonowicz 1987].

PRUSKI MODEL EDUKACJI

Tego rodzaju decyzja miała bardzo konkretne implikacje dla ostatecznego kształtu pierwszego państwowego systemu oświaty powszechnej. Sytuacja wymagała dogłębnego przemyślenia środków i narzędzi pozwalających na realizację celu wyznaczonego przez władcę. Zaplanowanie reformy pruskiego szkolnictwa powierzono najtęższemu umysłom tamtych czasów¹.

Opracowano kompleksowy plan edukacji wdrażanej odgórnie i sterowanej centralnie. Rezultatem jego wcielenia w życie miał być system oświaty realizujący program długofalowych, szeroko zakrojonych przemian społecznych, gospodarczych i militarnych na miarę wyzwań stojących przed Królestwem Prus w XIX wieku. Wśród założeń zaprojektowanego modelu edukacji warto wymienić następujące (kolejność losowa, nie odzwierciedla ich istotności dla całości kształtu reformy):

- obowiązek szkolny – gwarancja, że wszyscy obywatele bez wyjątku należą do systemu opracowanego przez władzę, premiowanie „jedynego

¹ Wśród osób, które pośrednio i bezpośrednio przyczyniły się do zaprojektowania i zrealizowania reformy należy wymienić, m.in. Karla vom Stein zum Altensteina, Wilhelma von Humboldta i Geoga Hegela. Warto tutaj zaznaczyć, że reforma nie była jednorazową skumulowaną w czasie akcją, lecz przebiegała etapami. Dokładnie o całym procesie pisze wspomniany wcześniej Stanisław Salomonowicz w swojej książce pt. *Prusy Królewskie w XVII-XVIII wieku. Studia z dziejów kultury*.

ślusznego” modelu edukacji i kariery [Rothbard 2014]. Posunięto się nawet do, tymczasowego, zdelegalizowania szkół prywatnych²;

W tym miejscu należy wskazać, że na obywateli nie nałożono „obowiązku nauki”, lecz „obowiązek szkolny”. Bezprecedensową konsekwencją tego rozróżnienia była sytuacja, w której dzieciom elit odebrano (a przynajmniej radykalnie ograniczono) możliwość uczenia się w zaciszu domowym. W teorii każdy uczeń uzyskał równe szanse edukacyjne, niezależnie od swojego pochodzenia, miejsca zamieszkania, stanu posiadania rodziny, opanowanych już umiejętności i nabytej wiedzy oraz, co nie mniej ważne, płci. Edukacja, przywilej dla wybranych, przekształciła się w obowiązek mas.

- program nauczania ustalany ogólnie przez ministerstwo oświaty – w dzisiejszych realiach nazwalibyśmy to „podstawą programową”. Urzędnicy, którzy sprawowali formalny nadzór nad szkołami, odpowiadali także za bardzo szczegółowe ustalanie programu nauczania, czego przykładem była lista obowiązkowych lektur. Tak głęboko posunięta kontrola treści wynikała z chęci ograniczenia samowoli w zakresie tego, czego nauczyciel może nauczać, ale też tego, czym uczeń powinien i ma prawo się interesować;

Jednocześnie, jednoznaczne określenie wymaganego do przyswojenia materiału miało na celu wyrównanie poziomu edukacji pomiędzy wszystkimi ośrodkami w całym kraju. W szczególności chodziło o wyrównanie dysproporcji między miastami a wsiami.

- lista obowiązkowych lektur – jedną z podstawowych umiejętności, których opanowania oczekiwano od uczniów, było czytanie, a do końca XIX wieku książki były dobrem luksusowym. Wprowadzenie ich do powszechnego obiegu za pośrednictwem szkół rozpoczęło proces demokratyzacji dostępu do słowa pisanego;

Tak, jak wspomniano wyżej, listy lektur wyznaczane przez urząd nadzorujący były pochodną programu nauczania i wspierały nauczycieli w przekazywaniu ogólnie zatwierdzonych treści.

- nadawanie nauczycielom prawa do nauczania – wyłącznie osoby spełniające wytyczne urzędników i respektujące program mogły w legalny sposób uczyć. Zwiększyły się wymagania w stosunku do nauczycieli

² Z decyzji tej później się wycofano. Placówki prywatne odzyskały prawa do funkcjonowania pod warunkiem realizowania ogólnie narzuconej podstawy programowej.

(co podniosło prestiż tego zawodu). Wzrosło także ich znaczenie w procesie nauczania;

- nauczyciel jako źródło wiedzy i władzy – sprawne funkcjonowanie instytucji wojskowych i urzędów opierało się na posłuszeństwie i szacunku wobec osób stojących wyżej w hierarchii. Stawiając nauczyciela na pierwszym miejscu w klasie, oswajano obywateli z takim funkcjonowaniem w dorosłym życiu;

Autorytet nauczyciela uwiarygadniał przekazywane uczniom informacje, zniechęcał do podważania ich, czy szukania odpowiedzi na własną rękę.

- niskie wynagrodzenie nauczycieli – choć prestiż zawodu wzrósł, pensje osób wybierających tę ścieżkę kariery w żaden sposób tego nie odzwierciedlały. Nauczyciele mieli bowiem pracować dla idei, nie dla pieniędzy. Przyświecać im miała misja poświęcania się dla dobra państwa i szeroko pojętego ogółu [Łukasiewicz 2020];
- uczeń na najniższym szczeblu hierarchii – w społeczności szkolnej uczniowie mieli najmniej praw. Wymagano od nich posłuszeństwa i szacunku. Ten drugi, często, nie spotykał się ze wzajemnością;
- przewodniczący klasy – dodatkowa, poza nauczycielem, osoba kontrolująca karność uczniów oraz zapobiegająca szerzeniu się wywrotowych idei [Kotarski 2017]. Rola wybranego do tej funkcji ucznia w naturalny sposób stawiała go nieznacznie wyżej w hierarchii szkolnej, co stworzyło pole do nadużyć. W konsekwencji pogłębiał się brak zaufania między uczniami, hamujący tworzenie wspólnoty i zrzeszanie się;
- powołanie do życia organu urzędniczego sprawującego nadzór i kontrolę nad szkołami w całym kraju – skuteczne wdrożenie tak przełomowych zmian w całym państwie wymagało dopilnowania stopnia i jakości ich realizacji. W długofalowej perspektywie, zadbano w ten sposób o weryfikację zgodności treści przekazywanych uczniom przez nauczycieli z programem i korygowanie ewentualnych rozbieżności;
- podział programu nauczania na przedmioty – interdyscyplinarność nie sprzyjała klarowności kryteriów oceniania osiągnięć ucznia. Wydzielenie informacji i pogrupowanie ich w postaci przedmiotów właśnie miało rozwiązać ten problem. Jeszcze ściślej wskazano nauczycielom, czego i w jaki sposób mają uczyć;

Z drugiej strony, takie podejście do opracowania programu nauczania sprzyjało hierarchizacji przedmiotów i uznawaniu jednych za ważniejsze od innych.

- edukacja skupiona na przekazywaniu wiedzy teoretycznej, encyklopedycznej – zadaniem nauczyciela było przekazywanie informacji, zazwyczaj poprzez wykład. Komunikacja była transmisyjna, jednokierunkowa. Zadaniem ucznia było przysłuchiwać się, robić notatki i przyswajając wiedzę, z której potem był rozliczany. Rozliczenie przyjmowało zwykle formę sprawdzianów lub odpytywania przy tablicy;
- podręczniki – główne narzędzie pracy dla nauczycieli i samodzielnej nauki dla uczniów, szczególnie po opuszczeniu murów szkoły. Tym pierwszym ułatwiono realizację programu. Tych drugich oswajano z indywidualną pracą z książką i tekstem pisanym jako takim;
- prace domowe – zadawanie prac domowych było formą kontroli nad uczniami po wyjściu ze szkoły. Dbano o to, aby dzieci nie dysponowały nadmiarem wolnego czasu, który mogłyby poświęcać na inne aktywności, niż realizacja obowiązku szkolnego. Płynął z tego przekaz, że państwo bardzo poważnie podchodzi do edukacji i traktuje naukę jako główny obowiązek młodego obywatela;
- sprawdziany i odpytywanie przy tablicy – w ten sposób weryfikowano, czy uczniowie przykładają się do nauki i traktują ją tak poważnie, jak powinni. Nauczyciele sortowali prac pisemne uczniów według klucza „najlepiej ocenione są oddawane jako ostatnie”. Publiczne sprawdzanie stanu wiedzy (odpytywanie przy tablicy), komunikowanie uczniom ich rezultatów i porównywanie ich z resztą klasy miało motywować ich do dalszej nauki. Takie podejście mocno ograniczało budowanie poczucie wspólnoty wśród uczniów i zniechęcało ich do zrzeszania się;
- egzamin końcowy – był potwierdzeniem dla państwa, że dana jednostka wywiązała się z nałożonego na nią obowiązku szkolnego i jest gotowa poświęcić się pracy dla dobra kraju i społeczeństwa;
- oceny wyrażone liczbowo – stanowiły, przynajmniej w teorii, obiektywny system pomiaru postępów ucznia w nauce. W praktyce częściej wykorzystywano je jako narzędzie do dyscyplinowania uczniów i „szufladkowania” ich;

Takie podejście do roli ocen w procesie nauki pogłębiało ducha rywalizacji, hamując budowanie więzi między uczniami.

- indywidualna praca uczniów w ciszy – cisza to jeden z kluczowych elementów, których obecność umożliwia: koncentrację, słuchanie, zrozumienie i przyswojenie nauczanych treści. Dominującą funkcją ciszy w szkole było jednak dyscyplinowanie uczniów. Wszelkie formy interakcji między uczniami w trakcie lekcji były zabronione lub ograniczone do wymaganego przez nauczyciela minimum. Podkreślano w ten sposób autorytet nauczyciela – źródła władzy i wiedzy w hierarchicznie zorganizowanym systemie edukacji;
- lekcje trwające 45 minut, przerywane krótkim, ostrym dzwonkiem – dzwonki jako sygnał organizujący działanie grupy ludzi zapożyczono z fabryk. Ich wykorzystanie w szkole pozwoliło na ustalenie rytmu dnia, ram czasowych i struktury nauki dla uczniów i pracy dla nauczycieli. Miało to zagwarantować możliwie równomierną realizację programu nauczania w ramach wszystkich przedmiotów szkolnych oraz ułatwić współpracę uczniów i nauczycieli;

Efektom ubocznym stosowania dzwonek było zdjęcie z uczniów (ale też z nauczycieli) odpowiedzialności za samoorganizowanie się w obowiązującym rytmie dnia.

- początek roku szkolnego we wrześniu – pruski system edukacji położył kres dowolności wyboru, w którym momencie roku można wstąpić do szkoły i rozpocząć (lub kontynuować) naukę formalną. Zadbano o to, aby każda osoba korzystająca z dobrodziejstw systemu edukacji (teoretycznie) ruszała z tego samego punktu i miała możliwość osiągnąć takie same rezultaty;

Wybór września na pierwszy miesiąc roku szkolnego był nieprzypadkowy. Latem uczniowie z rodzin chłopskich byli potrzebni w gospodarstwach przy żniwach. Z tego samego powodu w lipcu i sierpniu uczniowie i nauczyciele mieli dwa miesiące wakacji.

- klasy stworzone z uczniów w tym samym wieku – również na tym poziomie zadbano o to (ponownie tylko w teorii), aby każdy obywatel rozpoczął naukę na tym samym etapie życia;

W tym systemie organizacji nauczycielom łatwiej było utrzymywać porządek i spokój w klasach stworzonych z jednostek na zbliżonym fizycznie, emocjonalnie

i poznawczo etapie rozwoju. Klasy złożone z dzieci w tym samym wieku nie odzwierciedlały naturalnej sytuacji społecznej, w których ludzie zwykle stykali się z osobami w różnym wieku, o różnych funkcjach i rolach.

- organizacja i wyposażenie sali lekcyjnej – ławki w równych rzędach i odstępach skierowane frontalnie w stronę nauczyciela podkreślały charakter relacji między nim, a uczniami: nauczyciel prowadził lekcję, a uczeń miał obowiązek słuchać i notować.

Taki układ sali lekcyjnej nie tylko fizycznie ograniczał możliwość interakcji między uczniami, ale też zdejmował z nich odpowiedzialność za przebieg lekcji, przenosząc ją w pełni na nauczyciela. Zmniejszał także poziom aktywnego uczestnictwa.

SUKCES NOWEGO MODELU EDUKACJI W KRÓLESTWIE PRUS...

Powszechny obowiązek szkolny sprawił, że edukacja formalna przestała być dobrem luksusowym, a wiedza encyklopedyczna „trafiła pod strzechy”. Swobodny dostęp do nauki i edukacji zasypał ogrom różnic między przedstawicielami różnych klas społecznych na niespotykaną dotąd skalę.

Przed wszystkim jednak plan na edukację, obok innych reform tamtego okresu, zaspokoił podstawową potrzebę zbudowania nowoczesnego, świetnie prosperującego państwa, jakim stały się Prusy Królewskie, opartego na:

- nowopowstałej klasie robotników, umiejących czytać i stosować proste instrukcje pisemne, oswojonych z rytmem dnia wyznaczanym przez sygnały dzwonka i przyzwyczajonych do wykonywania rutynowych, powtarzalnych czynności;
- klasie urzędników, wiernie trzymających się swojego miejsca w hierarchii, okazujących szacunek przełożonym i wykonujących odgórne polecenia bez dyskusji;
- żołnierzach nieskorych do łamania rozkazów przełożonych.

Skuteczność Prus w edukacji mierzono wskaźnikami skolaryzacji i alfabetyzacji. Oba przedstawiono na poniższych tabelach.

Tabela 1. Wskaźnik skolaryzacji w 1815 roku w Prusach oraz Prowincji poznańskiej

Wskaźnik skolaryzacji – 1815 r.	
Prusy	Prowincja poznańska
60%	20%

Źródło: [Łukasiewicz 2020].

Tabela 2. Wskaźnik alfabetyzacji w Prusach Królewskich w roku 1816 oraz 1846

Wskaźnik alfabetyzacji w Prusach Królewskich	
1816 r.	1846 r.
60%	80%

Źródło: [Łukasiewicz 2020].

W 1871 roku średni poziom skolaryzacji w Prusach urósł do przeszło 86%. Kompleksowe podejście Prusaków do organizacji systemu powszechnej oświaty uczyniło z nich pionierów w tej dziedzinie. Nie tylko przeprowadzili reformę, ale wręcz dokonali transformacji całego systemu. Co więcej, byli w swych działaniach bardzo skuteczni. Tak spektakularnych osiągnięć władzy w obszarze edukacji nie miał dotąd żaden kraj. Pruski model nauczania stał się przełomowym i wielce pożądanym elementem organizacji państwa.

... I NA ŚWIECIE

Innowacyjność, a przede wszystkim skuteczność reformy oświaty w Królestwie Prus odbiła się szerokim echem wśród innych państw, nie tylko europejskich. System oświaty na wzór Prus został zorganizowany kolejno: w Austrii, Japonii, Wielkiej Brytanii, Francji i Stanach Zjednoczonych [Stowe 1836].

Dla przykładu, cesarz Japonii wprowadził stypendia dla najwybitniejszych studentów, umożliwiające kontynuację nauki na zagranicznych uniwersytetach (między innymi w Prusach Królewskich, Anglii, Francji i Stanach Zjednoczonych). Prawdziwym celem było umożliwienie młodemu Japończykowi poznania modeli edukacji innych państw od środka po to, żeby najlepsze rozwiązania przenieść na rodzimy grunt. Pruski system oświaty najbardziej przypadł do gustu władcy kraju kwitnącej wiśni³.

³ Znamiennym jest to, że mundurki szkolne do dziś noszone przez chłopców, krojem nawiązują do mundurów pruskiej armii.

MODEL EDUKACJI PRUSKI... ALBO POLSKI?

Nowo powstała po wojnie II RP stanęła przed ogromem wyzwań organizacyjnych. Jedno z nich dotyczyło ujednoczenia edukacji na terenach pozaborowych. W świetle twardych danych potwierdzających efektywność opracowanego w Prusach Królewskich systemu oświaty, nie dziwi szereg decyzji władz odrodzonej po 1918 roku Polski o sposobie organizacji rodzimego szkolnictwa. Bazowano na pruskim modelu, ponieważ okazał się bezkonkurencyjnie skuteczny w alfabetyzacji obywateli. Na jego korzyść przemawiał też społeczny dowód słuszności – rządy wielu krajów przeorganizowały swoją oświatę, uwzględniając „sprawdzone” elementy „najlepszego” systemu edukacji.

O tym, jak głęboko zakorzenił się w zbiorowej świadomości obraz szkoły na wzór pruskiej, niech świadczy to, że bardzo trudno jest nam wyobrazić ją sobie bez:

- ustalanego centralnie i ogólnie egzekwowanego programu nauczania;
- podziału na przedmioty;
- podręczników;
- podziału na klasy według wieku;
- sali lekcyjnej z ławkami skierowanymi w stronę nauczyciela;
- czterdziestopięciominutowych lekcji oraz rozpoczynającego i kończącego je sygnału dzwonka;
- prac domowych i innych elementów, wspomnianych między innymi w tym artykule⁴.

Próby usuwania lub zastępowania elementów, które tak ściśle kojarzą się społeczeństwu ze szkołą niekiedy spotykają się z niemałym oporem⁵.

Należy jednocześnie zauważyć, że trend określania polskiej szkoły mianem „pruskiej” jest bardzo niebezpiecznym skrótem myślowym. Niebezpiecznym, ponieważ:

⁴ Naturalnie istniały, istnieją i coraz prężniej rozwijają się modele szkolne spoza głównego nurtu, gdzie omawiany status quo jest podważany i z sukcesami zastępowany efektywniejszymi elementami. Należy tu wspomnieć o szkołach: demokratycznych, waldorfskich, leśnych, bazujących na modelu Montessori, uwzględniających plan daltoński, a także o edukacji domowej. A to tylko niektóre spośród wielu pomysłów na szkołę. Główny kłopot z edukacją alternatywną polega na tym, że... jest alternatywna, często wymagająca dodatkowych nakładów finansowych, czasowych i innych, co czyni ją dostępną dla relatywnie niewielkiej części społeczeństwa.

⁵ Dla przykładu: <https://mamadu.pl/167494,szkoly-rezygnuja-z-dzwonkow-co-na-to-nauczyciele-i-uczniowie> [dostęp: 08.11.2023] lub http://eduentuzjasci.pl/images/stories/prezentacje/IBE-prezentacja-sesja10-grygiel_prace_domowe.pdf [dostęp:08.11.2023].

- prowadzi do spłylenia debaty na temat zmian potrzebnych w oświacie;
- pomija milczeniem wszystkie, mniej lub bardziej, udane reformy i eksperymenty przeprowadzone w systemie edukacji na przestrzeni przeszło wieku;
- skłania część społeczeństwa do wysuwania żądań zmian w rodzimej edukacji na tyle bezkompromisowych, że oddalają nas jako społeczeństwo od wypracowania rozwiązań służących dobru szeroko pojętego ogółu.

Korzenie problemów dręczących współczesną polską szkołę sięgają 200 lat wstecz, do początku ery industrialnej. Z pewnością jednak odcięcie się od nich nie byłoby najlepszą strategią na uzdrowienie polskiej oświaty i zaprowadzenie w niej zmian na miarę XXI wieku.

NIEKOŃCZĄCA SIĘ OPOWIEŚĆ

Po zakończeniu II wojny światowej w Polsce rozgorzała dyskusja na temat konieczności przeprowadzenia gruntownej reformy systemu edukacji publicznej. Obiektywnie patrząc, z dłuższymi i krótszymi przerwami, trwa ona do dziś.

Z jednej strony, to sygnał, że oświata jest ważnym i nietracącym na aktualności zagadnieniem godnym szeroko zakrojonej debaty publicznej. Z drugiej strony, przebieg tejsz debaty pozostawia wiele do życzenia, szczególnie w ostatnich 15 latach. Merytoryka trwających w przestrzeni publicznej rozważań, na temat zmian koniecznych w oświacie, ulega spłyleniu. Sprzyja temu, między innymi, postawa mediów nastawionych na promowanie treści przedstawiających wycinki rzeczywistości – budzących skrajne emocje, skłaniających do większej liczby kliknięć i odtworzeń, niż krytyczno-konstruktywnych przemyśleń.

Wśród kardynalnych błędów wypaczających debatę nad polską edukacją można wymienić:

- skłonność do popadania w radykalizm. Dla przykładu: propozycja całkowitej rezygnacji z udziału państwa w kształtowaniu modelu oświaty i oddanie tej kompetencji na wyłączność rodzicom uczniów. Albo: postulat zupełnego wyeliminowania tego, co zostało zapożyczzone z reformy oświaty Królestwa Prus i zaadaptowane do polskich realiów. Przy całej zasadności stwierdzenia, że współczesna polska i XIX-wieczna pruska szkoła mają wspólne cechy, hasła, że aktualnie w polskich placówkach edukacyjnych panuje „pruski dryl” są, jak wspomniano wyżej, przekłamaniami rzeczywistości;

- nadmierny krytycyzm i pomijanie w dyskusji argumentów przeciwnych do prezentowanego poglądu o stanie polskiej oświaty. Gdyby szkoły publiczne były całkowicie niewydolne i nieprzydatne społecznie i gospodarczo, jak twierdzą niektórzy ich krytycy, to już dawno zostałyby zlikwidowane. Z drugiej strony, skoro w 2018 roku w raporcie PISA polscy uczniowie zajęli wysoką dziesiątą lokatę w rankingu zdolności matematycznych i przyrodniczych, to dlaczego najlepsze polskie uczelnie w międzynarodowych rankingach plasują się poniżej czterystego (sic!) miejsca? [Bielawski, *Polska szkoła...*];
- krytykowanie i chęć wyeliminowania ze szkoły tych elementów, których użyteczność i pożyteczność wielokrotnie potwierdziły badania – mowa tu, na przykład, o ręcznym pisaniu (wspierającym procesy myślowe) lub o nauce na pamięć, lekceważąco określanej jako „zakuwanie”. Według badań Anny Oroń „Pamięć i uczenie się to jedne z najciekawszych zdolności umysłu człowieka, porównywane do kleju, który skleja w jedną ciągłą całość ludzkie doświadczenia, epizody z życia, nabywaną wiedzę” [Oroń 2015]. Jak inaczej ćwiczyć pamięć, niż... ucząc się różnych (nawet nieprzydatnych na dłuższą metę) rzeczy na pamięć?;
- opieranie swoich poglądów i wypowiedzi na subiektywnych wrażeniach pozbawionych szerszego kontekstu lub dowodach anegdotycznych, zamiast na mierzalnych danych i rzetelnych badaniach – np. jednoznaczne skrytykowanie i odrzucenie jako niedopuszczalnej „procedury wejścia do klasy” wprowadzonej niegdyś w SP nr 2 w Legnicy [Jóźwiak, *Pruski dryl...*];
- skupianie się na tematach zastępczych. Na przykład, dyskusja nad tym, czy oceny szkolne powinny być opisowe, czy wyrażone liczbowo, w miejsce rozważań nad tym, jaką funkcję powinny one pełnić⁶. Albo: próby rozwiązania dylematu, czy lekcje religii powinny się odbywać w szkole, czy poza nią, w przykościelnych salkach katechetycznych, w miejsce rozważań nad zasadnością lekcji religii jako takich (być może lepszym rozwiązaniem byłoby danie wyboru uczniom: lekcje podstaw filozofii i etyki lub lekcje religii?), a także nad tym, kto tego typu zajęcia powinien prowadzić;

⁶ Pisze o tym pani Anna Szulc, nauczycielka matematyki ze zduńskowolskiego liceum, w książce pt. *Nowa szkoła. Zmianę w edukacji warto zacząć przy tablicy*. W swoim warsztacie pracy wprowadziła myślenie o ocenie jako o informacji zwrotnej dla danego ucznia, wspierającej jego rozwój. Zrezygnowała z posługiwania się nią jako narzędziem do hierarchizowania uczniów czy, co gorsza, porównywania.

- „leczenie” objawowe, zamiast docierania do źródła problemów – np. propozycja wprowadzenia matury z wychowania fizycznego miałyby zachęcić uczniów do udziału w lekcjach z tego przedmiotu. Tymczasem, brak rzetelnej analizy przyczyn, przez które uczniowie masowo rezygnują z udziału w tych zajęciach, nie pozwoli znaleźć adekwatnych rozwiązań;
- upatrywanie wybawienia dla systemu oświaty w przekopiowaniu jeden do jednego modelu edukacji z innego, wybranego państwa – bardzo często wśród krytyków polskiego szkolnictwa dominuje przekonanie, że przeniesienie fińskiego, szwedzkiego, singapurskiego czy innego wybranego systemu oświaty na grunt polski będzie panaceum na wszystkie bolączki trawiące naszą rodzimą edukację [Srokowski 2022];
- bazowanie na niepotwierdzonych i/ lub nieaktualnych informacjach – w polskiej przestrzeni publicznej już od dekad królują mit, że skandynawski model oświaty jest jednym z najlepszych na świecie. Mało kto zadaje sobie trud, żeby zweryfikować u źródła prawdziwość i aktualność tych informacji [Obuchowska 2019];
- pomijanie samych zainteresowanych – w merytoryczną dyskusję nad zmianą polskiego systemu edukacji należałoby włączyć tych, których ona bezpośrednio dotyczy, czyli uczniów, ale też nauczycieli i rodziców, bo to te grupy społeczne najszybciej i najmocniej odczuwają konsekwencje wszelki zmian.

Tak jak wspomniano, dyskusja odnośnie tego, jak ma i powinna wyglądać polska szkoła publiczna trwa już od stu lat z małym haczykiem. Nie zdołała jej zamknąć żadna z przeprowadzonych na przestrzeni tak długiego czasu reform. To bardzo dobrze, bo niekończące się „intelektualne przepychanki” w tej sprawie mogą i powinny stać się wreszcie paliwem do społecznie i gospodarczo pożądanym zmian w omawianej dziedzinie. Aby do tego doszło, potrzebna jest, obok woli politycznej, przemiana samej dyskusji.

TRANSFORMACJA ZAMIAST REFORMY

Polskiemu systemowi edukacji publicznej potrzebne jest coś więcej, niż kolejna reforma. Potrzebna jest transformacja myślenia o edukacji, która zapewni jej skok rozwojowy (lub wiele mniejszych skoków, rozłożonych w czasie, w zależności od skali oporu społecznego wobec zmian). Tego typu szeroko zakrojone i złożone przedsięwzięcie wymaga gruntownego przedyskutowania. Wśród zaproponowanych do udziału w debacie (a najlepiej cyklu debat) powinni znaleźć się:

- nauczyciele i edukatorzy jako praktycy systemu⁷;
- uczniowie i studenci dla podmiotowego, a nie przedmiotowego traktowania członków społeczeństwa, których zmiany dotyczą w pierwszej kolejności;
- rodzice jako grupa społeczna, która, po uczniach i nauczycielach, najszybciej i najsilniej odczuje skutki wszelkich zmian;
- eksperci dziedzinowi:
 - psychologowie i pedagodzy;
 - badacze z zakresu neurodydaktyki;
 - badacze i praktycy nauczania i uczenia się dorosłych;
 - instytuty badawcze specjalizujące się w prognozowaniu trendów przyszłości;
 - badacze i praktycy przemian technologicznych;
- dyrektorzy placówek edukacyjnych i kulturalnych;
- przedstawiciele jednostek samorządu terytorialnego;
- organizacje pozarządowe, które już z sukcesami działają na polu alternatywnej edukacji;
- politycy na szczeblu centralnym w roli obserwatorów, ale nie decydentów o przebiegu debaty czy kształcie proponowanych zmian⁸.

Aby dyskusja przyniosła wymierne efekt, należy w pierwszej kolejności przyjąć założenie celowości planowanych zmian i działań. Jednym z fundamentalnych, wymagających odpowiedzi pytań stanie się wówczas: czyj rozwój ma za zadanie wspierać szkoła publiczna, dziecka czy państwa?

W tej chwili w społeczeństwie dominują dwa skrajne podejścia. Jedni opowiadają się za tym, żeby cały system był podporządkowany realizacji indywidualnych potrzeb ucznia w zakresie wielowymiarowego i wielopłaszczyznowego rozwoju, kształtowania tożsamości i realizowania potencjału, a także wypełnianiu misji egalitarystycznej (wyrównywania szans edukacyjnych). Te dość idealistyczne założenia niosą za sobą kilka zagrożeń, m.in.:

- mogą być przyczynkiem do pogłębiania dysproporcji między osiągnięciami osób z uprzywilejowanych środowisk i spoza nich;

⁷ Te dwie grupy społeczne mają podwójną rolę, z jednej strony odbiorców zmian, ale też ich inicjatorów. W związku z tym mają potencjał do stania się główną siłą napędową przedsięwzięcia. Ważne jest więc, aby zadbać o przygotowanie ich do tej szczególnej, podwójnej funkcji.

⁸ Lista ta nie wyczerpuje grup społecznych, środowisk i instytucji, które zasługują na czynny udział w omawianej propozycji debaty publicznej.

- całkowicie zindywidualizowane podejście do nauczania wyklucza użycie sprawdzonych narzędzi pomiaru dydaktycznego i ewaluacji osiągnięć ucznia;
- może obniżać efektywność procesów nauczania i uczenia się, a w konsekwencji osłabienia jakości kształcenia w całym systemie;
- z perspektywy współczesnych doświadczeń wiemy, że prowadzi do nie-naturalnego i hamującego sam proces nauczania rozrostu biurokracji⁹.

Po drugiej stronie barykady stoją zwolennicy szkoły, która będzie przygotowywała do nieistniejących jeszcze „zawodów XXI wieku”, a także zapewni państwu stały napływ obywateli wyposażonych w kompetencje i umiejętności potrzebne do podnoszenia konkurencyjności gospodarki. Takie podejście można uznać za instrumentalne w stosunku do oświaty, ale też uczniów i nauczycieli. Rzyzka wiążące się z tym postulatami to, m.in.:

- uczynienie ze szkół fabryk do „masowej produkcji” obywateli o gospodarczo uzasadnionym profilu wykształcenia (takie traktowanie publicznej edukacji wygląda jak żywcem wyjęte z XIX-wiecznej reformy oświaty Królestwa Prus i jest jednym z aspektów tak szeroko krytykowanego „pruskiego drylu”);
- szybkie przesylenie gospodarki ekspertami o bardzo wąskim profilu specjalizacji.

Dużo bardziej rozsądne wydaje się czerpanie z obu podejść i zbudowanie roli edukacji na założeniu, o którym profesor Gert Biesta mówi, że „szkoła musi umieć służyć obu panom” [za: Pohl A., Skotnicka A., 2017]. Najlepszym planem na zorganizowanie państwowej oświaty będzie ten, który zapewni największą równowagę między tymi dwoma, tylko częściowo wykluczającymi się, dążeniami.

Drugą, fundamentalną z perspektywy zbudowania nowoczesnego modelu edukacji, kwestią wymagającą ustalenia jest: jakie długofalowe cele edukacyjne ma realizować szkoła publiczna w ekosystemie oświaty zbudowanym z koegzystujących i współpracujących ze sobą środowisk i instytucji? Współcześnie, społeczne oczekiwania wobec roli publicznej edukacji w procesie kształtowania

⁹ Jak zauważa doktor Malwina Lisewska, „Badania pedagogiczne, ujednolicanie metod nauczania i celów miały służyć temu, by każdy uczeń otrzymał szansę na uzyskanie wykształcenia. A skoro szkoła miała każdemu zapewnić dostęp do właściwej edukacji, trzeba było zacząć mierzyć i sprawdzać, czy cele te są osiąmane. Paradoksalnie, to idealistyczne założenie przyniosło szkole plagę biurokracji, a wraz z nią oceny, egzaminy i rankingi” [Lisewska 2022].

młodego człowieka są bardzo wysokie i zróżnicowane. Najchętniej chcielibyśmy, aby szkoła:

- umożliwiała uczniom odkrywanie natury i kultury poprzez zdobywanie przekrojowej wiedzy, z pomocą nauczyciela i samodzielnie;
- zapewniała przygotowanie do wykonywania zawodu poprzez rozwój określonych kompetencji i umiejętności;
- wychowywała, wpajając wartości i kształtując postawy;
- rozwijała kompetencje z obszaru: obywatelskości, przedsiębiorczości, inwestycji i zarządzania finansami, dbania o własny dobrostan fizyczny i psychiczny, funkcjonowania w społeczeństwie (w tym budowania relacji i związków), obsługi nowych technologii, wyszukiwania, selekcjonowania i (nade wszystko) weryfikowania informacji, i wielu innych;
- uczyła praktycznych umiejętności przydatnych w życiu codziennym, np. wypełniania zeznania podatkowego, prasowania, szycia, budowania karmników dla ptaków, planowania podróży i innych.

Wskazówką w rozważaniach nad tą kwestią może być etymologia słowa „szkoła”. W starożytnych Atenach oznaczało ono „czas wolny”, który poświęcano na aktywność fizyczną i szeroko rozumiany rozwój intelektualny pod okiem nauczyciela. Przez resztę czasu młodzież uczyła się prowadzenia gospodarstwa, wykonywania obowiązków domowych i funkcjonowania w społeczeństwie, lecz robiła to w innych miejscach, środowiskach i instytucjach.

Kluczem do rozstrzygnięć w tych rozważaniach musi być uznanie szkoły, tak jak napisano wcześniej, za jedną z wielu instytucji i środowisk, w których ludzie nabywają wiedzę i umiejętności oraz poszerzają swoje kompetencje oraz założenie ich funkcjonowania na zasadzie komplementarności. Dopiero w ten sposób nakreślone ramy dyskusji na temat kształtu całego systemu edukacji, nadadzą właściwy kierunek rozważaniom związanym z tym, w jaki sposób wskazane wcześniej cele można osiągnąć.

Pytanie „jak” w obszarze edukacji doczekało się już wielu rozstrzygnięć i odpowiedzi, które należałoby połączyć w spójną całość. Poniższa lista przedstawia niektóre z potwierdzonych badaniami ustaleń dotyczących procesu uczenia się [Boćko-Mysiorska, *Jak uczy się mózg...*]:

- mózg uczy się wtedy, gdy przedmiot nauki jest dla niego interesujący;
- zaspokojenie potrzeby bezpieczeństwa i budowanie pewności siebie stanowią elementy niezbędne w procesie nauki;

- mózg chętnie i łatwo zapamiętuje nowe dla niego informacje;
- odpoczynek jest drogą do pełnego wykorzystania osobistego potencjału;
- naturalne środowisko zapewnia najkorzystniejsze warunki do szybkiego uczenia się;
- działanie, a więc praktyka, pozwala się uczyć;
- mózg lubi popełniać błędy;
- ludzie więcej i chętniej uczą się w grupie, niż indywidualnie;
- mózg potrzebuje aktywności fizycznej.

Traktując powyższą listę jak fundamentalne zasady w procesie nauczania, można ją uznać za kierunkowskaz pożądaných zmian w szkole jako instytucji, ale też pojedynczych jej składowych jak: rytm dnia, struktura lekcji, metody dydaktyczne i inne.

Dodatkowym źródłem inspiracji przy poszukiwaniu odpowiedzi na pytania „po co?”, „co” (czego chcemy uczyć) oraz „jak” mogą być: Raport Faure’a¹⁰, Raport Delorsa¹¹ oraz „Biała księga kształcenia i doskonalenia”¹². Jakkolwiek nie w pełni aktualne, ogólnikowe czy idealistyczne postulaty na temat edukacji zawierają, mogą one stać się przyczynkiem do pogłębionej dyskusji w temacie kształtowania kompletnego systemu edukacji, nadążającego za trendami XXI wieku.

Ostatnim i nie mniej ważnym pytaniem, które wymaga odpowiedzi w kontekście publicznej debaty na temat edukacji, jest „kiedy?”. Pierwszą myślą, która się nasuwa, jest „Jak najszybciej”. To jednak nie wyczerpuje zagadnienia. Jak zauważa Robert Holden [Holden:2004]: „Tempo życia i pracy zwiększa się ponad wszelką dotychczasową miarę. Stajemy się pokoleniem «ludzi z pasa do wyprzedzania», którzy sprawdzają możliwości szybkiego życia i szybkich interesów” [cyt. za: Gerlach, *Edukacja w warunkach...*].

Mając na uwadze tempo przemian cywilizacyjnych, których jesteśmy świadkami, tego typu debata publiczna na temat systemu edukacji powinna odbywać się przynajmniej co pięć lat, a najlepiej co trzy lata. Dopiero wówczas będziemy mogli jako społeczeństwo odetchnąć i uznać, że polska oświata nie tyle nadąża za tempem wszechobecných zmian, co znajduje się we forpoczcie krajów, które te zmiany przyjmują z otwartością i gotowością na nie.

¹⁰ *Learning to be. The World of education today and tomorrow* opublikowany z inicjatywy UNESCO w 1972 roku. Polskie tłumaczenie tekstu raportu pt. *Uczyć się, aby być* wydano w 1975 roku.

¹¹ *Learning: the Treasure Within* (pol. *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*) opublikowany przez wydawnictwo UNESCO w 1998 roku.

¹² *Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*, Warszawa 1997.

DLACZEGO TO JEST WAŻNE WŁAŚNIE TERAZ?

Bardzo trudne i wstrząsające dane statystyczne odnośnie prób samobójczych wśród dzieci w Polsce nie pozostawiają złudzeń, że coś musi się zmienić:

- między 2013 a 2022 rokiem zanotowano sześciokrotny (!) wzrost prób samobójczych wśród osób w wieku 13-18 lat;
- między 2021 a 2022 rokiem liczba prób samobójczych dla osób w tym samym wieku wzrosła o czterdzieści dwa procent;
- jeśli wziąć pod uwagę różnicę między 2020 (początek pandemii COVID-19) a 2022 rokiem, to wynosi ona aż sto czterdzieści siedem procent;
- tylko w roku 2022 sto pięćdziesiąt prób samobójczych w tej grupie wiekowej było skutecznymi¹³;
- w 2019 roku Polska uplasowała się na niechlubnym drugim miejscu w Unii Europejskiej w statystyce samobójstw wśród dzieci.

Powyższe dane dotyczą wyłącznie samobójstw i prób samobójczych, które nie uwzględniają innych trudnych zjawisk psychospołecznych wśród dzieci i młodzieży, jak: stany depresyjne, objawy psychosomatyczne, antyzdrowotny styl życia, autoagresja, uzależnienia, hejt.

Stwierdzenie, że to szkoła odpowiada za ten alarmujący stan rzeczy byłoby oczywiście nieuprawnione i krzywdzące dla wielu grup społecznych. Nie sposób jednak nie zauważyć, że placówki edukacyjne są częścią systemu, który zawodzi. Uczniowie (szczególnie ci wyższych lat szkół podstawowych i liceów) spędzają w placówkach edukacyjnych między pięć a dziesięć godzin dziennie¹⁴. To czyni ze szkół bardzo ważną przestrzeń, gdzie przebiega znacząca część życia uczniów.

W tym kontekście dane na temat samopoczucia uczniów w raporcie Akademii Przyszłości [*Raport o dołowaniu...*] stają się niepokojące. Wynika z nich, że polska szkoła nie wspiera dzieci i młodzieży w poprawianiu swojego ogólnego dobrostanu psycho-fizycznego. Oto wybrane dane ze wspomnianego raportu:

- co trzeci uczeń polskich szkół rezygnuje ze starań, gdy uznaje, że nie jest dość dobry w danej dziedzinie;
- aż 33% uczniów „nigdy” lub „rzadko” jest z siebie dumnych;

¹³ Dane ze statystyk policyjnych.

¹⁴ Wliczając w to zajęcia dodatkowe.

- przeszło połowa uczniów uznaje porażkę za dowód bycia „za mało uzdolnionym lub uzdolnioną”;
- co dziesiąty uczeń nie doświadcza uczucia dumy, nawet wtedy, gdy coś osiągnie.

To tylko wycinek rzeczywistości szkolnej, lecz w świetle statystyk wspomnianych na początku tego podrozdziału, nie sposób przejść koło niego obojętnie. Polski system edukacji potrzebuje pilnej zmiany po to, by szkoła stała się instytucją wspierającą rozwój i dobrostan młodych ludzi. Niech zmiany rozpocznie mądrze pomyślana i dobrze przeprowadzona debata publiczna na temat całego systemu edukacji.

NA ZAKOŃCZENIE

Antoine de Saint-Exupéry powiedział kiedyś, że: „Szkoła przygotowuje dzieci do życia w świecie, który nie istnieje”. Gdy pierwszy raz natknęłam się na ten cytat, mój umysł w pierwszym odruchu wstawił tam „który (już) nie istnieje”. A przecież te trafne słowa można zrozumieć w zupełnie inny sposób, nie jak przytyk dla niewydolnego systemu edukacji publicznej i smutną konstatację na temat rzeczywistości, na którą nie mamy wpływu. Wystarczy, że w miejsce „już” wstawimy „jeszcze”. Wówczas to zdanie zabrzmiało inspirująco i motywująco: „Szkoła przygotowuje dzieci do życia w świecie, który (jeszcze) nie istnieje”. Mam nadzieję, że mój artykuł będzie przyczynkiem do zainicjowania mądrej i konstruktywnej debaty publicznej, która da naszemu społeczeństwu realne szanse rozpocząć długi i trudny, lecz ważny i potrzebny proces transformacji polskiej oświaty.

BIBLIOGRAFIA

- Dobrołowicz J., 2013, *Obraz edukacji w polskim dyskursie prasowym*, Kraków.
- Dołęga Z., 2009, *Badania nad zdrowiem psychicznym uczniów – przegląd zagadnień*, [w:] *Zdrowie psychiczne uczniów – różne konteksty i odniesienia*, red. Z. Dołęga, M. John-Borys, Katowice, s. 7-14.
- Kotarski R., 2017, *Włam się do mózgu*, Warszawa.
- Łukasiewicz D., 2020, *Życie codzienne w Królestwie Prus w latach 1701-1933*, Warszawa.

- Olearczyk T., 2016, *Cisza w edukacji szkolnej*, Kraków.
- Parker S. C., 1912, *Experimental Schools in Germany in the Eighteenth Century*, "The Elementary School Teacher", nr 12 (5), s. 215-224.
- Potulicka E., Rutkowiak J., 2012, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków.
- Rothbard N. M., 2014, *Edukacja wolna i przymusowa*, Warszawa.
- Salomonowicz S., 1987, *Prusy. Dzieje Państwa i społeczeństwa*, Poznań.
- Salomonowicz S., 2002, *Prusy Królewskie w XVII-XVIII wieku. Studia z dziejów kultury*, Toruń.
- Stowe C. E., 1836, *The Prussian System of Public Instruction and Its Applicability to the United States*, Cincinnati.
- Szulc A., 2019, *Nowa szkoła*, Łódź.
- Źródła internetowe:**
- Austria, Eurydice*, <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/austria/overview> [dostęp: 06.11.2023].
- Bielawski J., *Polska szkoła przy tablicy, czyli jak wygląda obraz polskiej edukacji*, <https://holistic.news/polska-szkola-przy-tablicy-czyli-jak-wyglada-obraz-polskiej-edukacji/> [dostęp: 06.11.2023].
- Boćko-Mysiorska M., *Dlaczego warto uczyć się w szkołach alternatywnych*, <https://dziecisawazne.pl/dlaczego-warto-uczyc-sie-w-szkolach-alternatywnych/> [dostęp: 06.11.2023].
- Boćko-Mysiorska M., *Jak uczy się mózg i jak szkoła może wspierać naturalne procesy uczenia się?*, <https://dziecisawazne.pl/jak-uczy-sie-mozg-i-jak-szkola-moze-wspierac-naturalne-procesy-uczenia-sie/> [dostęp: 31.05.2023].
- Gerlach R., *Edukacja w warunkach zmian cywilizacyjnych*, [https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:ReWDUAffFas\]:https://przegladpedagogiczny.ukw.edu.pl/archive/article/232/edukacja-w-warunkach-zmian-cywilizacyjnych/article.pdf&hl=pl&gl=pl](https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:ReWDUAffFas]:https://przegladpedagogiczny.ukw.edu.pl/archive/article/232/edukacja-w-warunkach-zmian-cywilizacyjnych/article.pdf&hl=pl&gl=pl) [dostęp: 08.11.2023].
- Grygiel P., 2015, *O pracach domowych – czyli, czy więcej znaczy lepiej?*, http://eduentuzjasci.pl/images/stories/prezentacje/IBE-prezentacja-sesja10-grygiel_prace_domowe.pdf [dostęp: 08.11.2023].

- Józwiak T., *Pruski dryl czy normalne zasady?*, <https://miedziowe.pl/content/view/73275/198/> [dostęp: 06.11.2023].
- Kotarski R., 2017, *Dlaczego tak mało pamiętasz ze szkoły*, TEDxKatowice, TED Talk, https://www.ted.com/talks/radoslaw_kotarski_dlaczego_tak_malo_pamietasz_ze_szkoly [dostęp: 31.05.2023].
- Lisewska M., 2022, *Szkoła ma sens. Ale jaki?*, <https://www.nowaera.pl/dla-rodzica/strona-glowna/okiem-eksperta/szkola-ma-sens-ale-jaki> [dostęp:08.11.2023].
- Liberalny model edukacji – zalety i wątpliwości*, <https://www.juniorowo.pl/liberalny-model-edukacji-zalety-i-watpliwosci/> [dostęp: 14.11.2023].
- Obuchowska J., 2019, <https://educationaleden.pl/finski-system-edukacyjny-jest-bez-wad-analiza-tekstu-znalezionego-w-internecie/> [dostęp: 08.11.2023].
- Oroń A., 2015, <https://www.nowaaudiofonologia.pl/pdf-129606-56545?filename=Pamiec%20robocza%20i%20jej%20rola.pdf> [dostęp 08.11.2023].
- Piński A, 2012, *Pruski model edukacji fatalnie odbija się na gospodarce*, <https://www.obserwatorfinansowy.pl/bez-kategorii/rotator/pruski-model-edukacji-fatalnie-odbija-sie-na-gospodarce/> [dostęp: 31.05.2023].
- Pohl A., Skotnicka A., 2017, *Report of the Three-day Lectures with Professor Gert Biesta on His Book „The Beautiful Risk of Education”*, nr 14/2017, s. 175-178, <https://czasopisma.bg.ug.edu.pl/index.php/arseducandi/article/view/1692/1319> [dostęp:08.11.2023].
- Polskie szkoły 2022. Komunikat z badań*, https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2023/K_002_23.PDF [dostęp: 06.11.2023].
- Przyszłość edukacji. Scenariusze 2046*, <https://infuture.institute/raporty/przyszlosc-edukacji/> [dotęp: 06.11.2023]
- Raport o dołowaniu*, Akademia Przyszłości, <https://akademiaprzyszlosci.org.pl/raport-o-dolowaniu/> [dostęp: 31.05.2023].

Rozmawiaj z klasą. Codziennosc wychowawstwa – co jest ważne dla wychowawców i młodych ludzi? Raport z badania, <https://www.szkolazklasa.org.pl/materialy/rozmawiaj-z-klasa-codziennosc-wychowawstwa-co-jest-wazne-dla-wychowawcow-i-mlodych-ludzi-raport-z-badania/> [dostęp: 06.11.2023].

Rozmawiaj z klasą. Zdrowie psychiczne uczniów i uczennic oczami nauczycieli i nauczycielek. Raport z badania, <https://www.szkolazklasa.org.pl/materialy/rozmawiaj-z-klasa-zdrowie-psychiczne-uczniow-i-uczennic-oczami-nauczycieli-i-nauczycielek-raport-z-badania/> [dostęp: 06.11.2023].

Skowron Agnieszka, *Lista Lektur Szkolnych – Samo Zło Czy Dobro Narodowe?*, <https://wiankislow.pl/lista-lektur-szkolnych-samo-zlo-czy-dobro-narodowe/> [dostęp: 06.11.2023].

Srokowski Ł., 2022, *Po wizycie w Helsinkach: jak naprawdę działa fiński system edukacyjny?*, <https://edunews.pl/system-edukacji/szkoly/5784-po-wizycie-w-helsinkach-jak-naprawde-dziala-finski-system-edukacyjny> [dostęp: 08.11.2023].

Szkoła, do której każdy chce przyjść, <https://ceo.org.pl/szkola-do-ktorej-kazdy-chce-przyjsc/>, [dostęp: 08.11.2023].

Tołwińska B., "Neoliberalne uwikłania edukacji", Eugenia Potulicka, Joanna Rutkowiak, Kraków 2010 : [recenzja],

[https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Terazniejszosc_Czlowiek_Edukacja_kwartalnik_mysli_spoleczno_pedagogicznej/Terazniejszosc_Czlowiek_Edukacja_kwartalnik_mysli_spoleczno_pedagogicznej-r2010-t-n4_\(52\)/Terazniejszosc_Czlowiek_Edukacja_kwartalnik_mysli_spoleczno_pedagogicznej-r2010-t-n4_\(52\)-s115-117/Terazniejszosc_Czlowiek_Edukacja_kwartalnik_mysli_spoleczno_pedagogicznej-r2010-t-n4_\(52\)-s115-117.pdf](https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Terazniejszosc_Czlowiek_Edukacja_kwartalnik_mysli_spoleczno_pedagogicznej/Terazniejszosc_Czlowiek_Edukacja_kwartalnik_mysli_spoleczno_pedagogicznej-r2010-t-n4_(52)/Terazniejszosc_Czlowiek_Edukacja_kwartalnik_mysli_spoleczno_pedagogicznej-r2010-t-n4_(52)-s115-117/Terazniejszosc_Czlowiek_Edukacja_kwartalnik_mysli_spoleczno_pedagogicznej-r2010-t-n4_(52)-s115-117.pdf) [dostęp: 14.11.2023].

Uler M., 2022, Szkoły wycofują dzwonki. Są tacy, którym się to nie podoba, <https://mamadu.pl/167494,szkoly-rezygnuja-z-dzwonkow-co-na-to-nauczyciele-i-uczniowie> [dostęp: 08.11.2023].

Urbanik-Kopec A., 2022, *Model pruski i szkoła Montessori, czyli kto się boi nowinek w nauczaniu*, „Krytyka Polityczna”, <https://krytykapolityczna.pl/kultura/historia/alicia-urbanik-kopec-model-pruski-i-szkola-montessori-czyli-kto-sie-boi-nowinek-w-nauczaniu/> [dostęp: 31.05.2023].

- Woynarowska B., Mazur J., Oblacińska A., 2015, *Uczestnictwo uczniów w lekcjach wychowania fizycznego w szkołach w Polsce*, „Hygeia Public Health”, nr 50 (1), s. 183-190.
- Włoch R, Śledziwska K, 2019, *Kompetencje przyszłości. Jak je kształtować w elastycznym ekosystemie edukacyjnym?*, Warszawa, <https://www.delab.uw.edu.pl/raporty/kompetencje-przyszlosci-jak-je-ksztaltowac-w-elastycznym-ekosystemie-edukacyjnym/> [dostęp: 31.05.2023].
- Zakrzewski P., *Sto lat zmagania z kanonem lektur szkolnych*, <https://culture.pl/pl/artykul/sto-lat-zmagan-z-kanonem-lektur-szkolnych> [dostęp: 06.11.2023].
- Żółtański M., 2019 *Wyobraź sobie szkołę, w której...*, <https://moznainaczej.edu.pl/wyobraz-sobie-szkole-w-ktorej/> [dostęp: 06.11.2023].
- Żylińska M., *Fundamenty obecnego modelu edukacyjnego*, <http://www.budzaca.sieszkola.pl/marzena-zylinska/fundamenty-obecnego-modelu-edukacyjnego/> [dostęp: 06.11.2023].

WHEN THE REFORM IS NOT ENOUGH. ABOUT THE POLISH EDUCATION SYSTEM

Summary: Above article presents the historical background of problems bothering the Polish education system. It outlines the assumptions of the Prussian education model, that are still present in a contemporary Polish school. It explains why the Prussian education system has achieved a huge success in the past not only in the Kingdom of Prussia. Later in the text, there is a discussion of the most popular controversy around the Polish school and a debate around it. The article ends with recommendations on how to initiate socially and economically desired changes in the native education and explanation why it is now such a burning problem.

Keywords: Polish education system, Prussian model, “Prussian Drill”, education, school, mental health, reform, transformation

ISBN: 978-83-67959-63-6