

# Kultura i Wychowanie

ISSN 2083-2923

nr 1(23) / 2023

Półrocznik pedagogiczno-filozoficzny



Akademia  
Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi

## **REDAKCJA CZASOPISMA**

**Redaktor naczelny:** dr Krzysztof Kamiński

**Z-ca redaktora naczelnego:** dr Elżbieta Woźnicka (pedagogika)

**Z-ca redaktora naczelnego:** dr Marzena Fornal (filozofia)

## **RADA NAUKOWA**

### **Przewodnicząca rady naukowej**

dr hab. Zofia Szarota, prof. UW, Uniwersytet Warszawski

### **Polska rada naukowa**

prof. dr hab. Irena Adamek, Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej

prof. dr hab. Edyta Gruszczyk-Kolczyńska, Akademia Pedagogiki Specjalnej

im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

prof. dr hab. Bożena Muchacka, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

prof. dr hab. Maria Szyszkowska, Uniwersytet Warszawski, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN

prof. dr hab. Stanisław Gałkowski, Akademia Ignatianum w Krakowie

dr hab. Rafał Godoń, Uniwersytet Warszawski

prof. dr hab. Krzysztof Jakubiak, Uniwersytet Gdański

prof. dr hab. Stanisław Palka, Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

dr hab. Dariusz Stępkowski, prof. UKSW, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

prof. dr hab. Bogdan Szczepankowski, Społeczna Akademia Nauk w Warszawie

dr hab. Sławomir Szczyrba, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie (WSD w Łodzi)

dr hab. Sławomir Sztobryn, prof. ATH, Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej

### **Międzynarodowa rada naukowa**

prof. dr hab. Blanka Kudláčová, Uniwersytet w Trnavski w Trnawie, Słowacja

prof. dr hab. Naděžda Pelcová, Uniwersytet Karola w Pradze, Czechy

prof. dr hab. Irina Predborska, Towarzystwo Filozofii Edukacji, Ukraina

prof. dr hab. Ałła Wasyluk, Narodowa Akademia Nauk Pedagogicznych Ukrainy, Ukraina

prof. dr hab. Dietrich Benner, Uniwersytet Berliński, Niemcy

prof. dr hab. Rudolf Dupkala, Uniwersytet Preszowski w Preszowie, Słowacja

## RECENZENCI „Kultura i Wychowanie” nr 1(23)/2023

dr hab. Jakub Bartoszewski, prof. PWSZ, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie

dr Grażyna Cęcelek, prof. PUSB, Państwowa Uczelnia im. Stefana Batorego

dr hab. Małgorzata Gajak-Toczek, prof. UŁ, Uniwersytet Łódzki

dr Teresa Janicka-Panek, prof. PUSB, Państwowa Uczelnia im. Stefana Batorego

prof. dr hab. Wiesław Karolak, Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi

prof. dr hab. Joanna Madalińska-Michalak, Uniwersytet Warszawski

dr hab. Helena Marzec, prof. AHE, Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi

dr hab. Dorota Podgórska-Jachnik, prof. UŁ, Uniwersytet Łódzki

dr hab. Renata Szczepanik, prof. UŁ, Uniwersytet Łódzki

dr Joanna K. Wawrzyniak, Wyższa Szkoła Bankowa we Wrocławiu, Wydział Ekonomiczny w Opolu

dr Magdalena Zadworna, Uniwersytet Łódzki

dr Łukasz Zaorski-Sikora, Politechnika Łódzka

## Redakcja czasopisma „Kultura i Wychowanie”

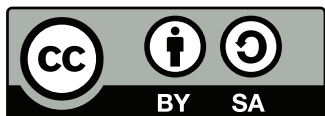
Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi

90-212 Łódź, ul. Sterlinga 26

e-mail: [kulturaiwychowanie@ahelodz.pl](mailto:kulturaiwychowanie@ahelodz.pl)

<https://kulturaiwychowanie.ahelodz.pl/>

Ten utwór jest dostępny na [licencji Creative Commons Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe](#).



© Copyright by Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi  
Łódź 2023

**ISSN 2083-2923**

Wersją podstawową jest wersja elektroniczna

**Projekt graficzny okładki**

Joanna Niekraszewicz

**Redaktor prowadzący**

Iwona Morawska

**Redakcja językowa i korekta**

Iwona Cłapińska, Agnieszka Grusiecka (j. polski)

Ph.D. Michael Fleming (j. angielski)

**Opracowanie typograficzne i skład DTP**

Monika Poradecka

**Wydawnictwo**

**Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi**

90-212 Łódź, ul. Sterlinga 26

tel. 426 315 908

[wydawnictwo@ahelodz.pl](mailto:wydawnictwo@ahelodz.pl)

[www.wydawnictwo.ahelodz.pl](http://www.wydawnictwo.ahelodz.pl)

## Spis treści

Jan Czechowski	
<b>Alternatywne nauczanie we współczesnym modelu edukacji</b> .....	9
Marta Dłużewska	
<b>Plastyka. Niepotrzebny przedmiot?</b> .....	23
Katarzyna Miłek, Honorata Marmurowicz	
<b>Kształtowanie kompetencji językowych dziecka w wieku     przedszkolnym i wczesnoszkolnym</b> .....	41
Adrianna Nowicka	
<b>Zróżnicowanie funkcjonalne pacjentów z afazją z perspektywy     logopedy – analiza porównawcza trzech przypadków</b> .....	57
Piotr Klimczyk	
<b>Refleksje nad postrzeganiem charakteru gier wideo, e-sportu     i ich możliwych zagrożeń w kontekście akademickich i potocznych     rozważań</b> .....	71
Przemysław Mateusz Winniak	
<b>Męskość na Instagramie na przykładzie grupy „kato_single”</b> .....	85
Michal Franko	
<b>Teaching and Erudition in the Environment of Lowland Slovaks</b> .....	97
Marzena Fornal	
<b>Czy istnieją czynności umysłu, których nie można reprezentować     za pomocą maszyn Turinga?</b> .....	107
Dawid Góras	
<b>Grająca prawda i metaforyczna referencja: kwestia dzieła     literackiego u Hansa-Georga Gadamera i Paula Ricoeura</b> .....	117

Aleksandra Brzostowicz

**Recenzja książki *Oblicza antybohatera* pod redakcją  
Michała Januskiewicza oraz Alicji Müller,  
Instytut Literatury, Kraków 2021..... 133**

Olena Dubchak

**Recenzja książki *Czyje lęki? Czyja nauka? Struktury wiedzy  
wobec kontrowersji naukowo-społecznych* autorstwa  
Andrzeja W. Nowaka, Krzysztofa Abriszewskiego,  
Michała Wróblewskiego, Wydawnictwo Naukowe UAM,  
Poznań 2016..... 137**

# List of Contents

Jan Czechowski	
<b>Alternative teaching in the modern model of education.....</b>	9
Marta Dłużewska	
<b>An Art – redundant school subject? .....</b>	23
Katarzyna Miłek, Honorata Marmurowicz	
<b>Formation of language competence of a child in many preschool     and early school years.....</b>	41
Adrianna Nowicka	
<b>Cognitive functioning and primary activities of people     with aphasia after a stroke – three-case studies .....</b>	57
Piotr Klimczyk	
<b>Reflections on the perception of video games, esports     and their possible dangers in the context of academic     and common discourses.....</b>	71
Przemysław Mateusz Winniak	
<b>Masculinity on Instagram on the example of the “kato single” group...</b>	85
Michal Franko	
<b>Teaching and Erudition in the Environment of Lowland Slovaks.....</b>	97
Marzena Fornal	
<b>Are there activities of the mind that cannot be represented by Turing     machines?.....</b>	107
Dawid Góras	
<b>Playing Truth and Metaphorical Reference: The Issue     of the Literary Work in the Perspectives of Hans-Georg Gadamer     and Paul Ricoeur .....</b>	117

Aleksandra Brzostowicz

**Review of the monograph *Oblicza antybohatera*  
[*Faces of the antihero*] edited by Michał Januszkiewicz & Alicja Müller,  
Instytut Literatury, Kraków 2021..... 133**

Olena Dubchak

**Review of the book *Czyje lęki? Czyja nauka? Struktury wiedzy  
wobec kontrowersji naukowo-społecznych* [*Whose fears?  
Whose science? Knowledge structures in the face of scientific  
and social controversies*] by Andrzej W. Nowak, Krzysztof  
Abriszewski, Michał Wróblewski, Wydawnictwo  
Naukowe UAM, Poznań 2016 ..... 137**



**Jan Czechowski\***

Małopolska Uczelnia Państwowa im. rtm. W. Pileckiego w Oświęcimiu

 <https://orcid.org/0000-0001-8449-8931>e-mail: [j.czechowski@onet.pl](mailto:j.czechowski@onet.pl)

## Alternatywne nauczanie we współczesnym modelu edukacji

[https://doi.org/10.25312/2083-2923.23\\_01jcz](https://doi.org/10.25312/2083-2923.23_01jcz)

**Streszczenie:** W progresywnym modelu nauczania przedmiotowe treści są zintegrowane, a nauczyciel towarzyszy aktywnym uczniom, którzy poprzez doświadczenie poznają świat i siebie. Uczniowie uczą się także organizować swój proces zdobywania wiedzy i umiejętności, a zmotywowani wewnętrznie poszukują samodzielnie interesujących technik uczenia się. W alternatywnym nauczaniu nacisk kładzie się na współpracę i eksperymenty prowadzone także poza szkołą. Alternatywność nauczania opiera się między innymi na osobie nauczyciela, którego zadaniem jest stworzenie dziecku optymalnie wielu bezpiecznych i zróżnicowanych okazji do stawiania się inicjatorem, uczestnikiem, sprawcą działań (samodzielnie i we współpracy z innymi), doświadczania przyjemności z podejmowanego działania, radzenia sobie z porażkami, a także czerpania satysfakcji z własnych działań, tak w świecie realnym, jak fantazji i zabawy. Dzięki takim doświadczeniom dziecko ma nauczyć się wrażliwości na własne potrzeby, gotowości do stawiania sobie celów i odwagi w ich realizacji.

**Słowa kluczowe:** edukacja alternatywna, odmienne nauczanie, postawa twórcza

### Wprowadzenie

W edukacji obecne są rozwiązania alternatywne, które zyskują wciąż nowych zwolenników. Nauczycielska kreatywność i twórczość jest dynamicznie rozwijającym się fenomenem. Nie należy jednak zapominać i przemilczać krytycznych uwag na temat

---

\* Jan Czechowski – doktor nauk społecznych (Uniwersytet Jagielloński, 2006). Adiunkt w Małopolskiej Uczelni Państwowej im. rtm. W. Pileckiego w Oświęcimiu. Wykładowca w Wyższej Szkole Bezpieczeństwa z siedzibą w Poznaniu – Wydział Studiów Społecznych w Gliwicach oraz w Jaworznie. Wykładowca Tarnowskiej Szkoły Wyższej. Autor 63 prac (monografie, prace zbiorowe, artykuły w czasopismach recenzowanych).

systemu edukacji w ogóle. Wśród ujemnych stron podkreśla się choćby skostniałość szkoły w Polsce, niedoskonałą opiekę psychologów i pedagogów, specjalistów, wzrost teoretycznej wiedzy nad działaniami w terenie czy niesprawiedliwe traktowanie ucznia. Alternatywny model nauczania przedstawia się na tle edukacji jako otwarty na kreatywność, postęp, samodzielność i aktywność ucznia. Ma on pobudzać zainteresowania uczących się i aktywizować do pracy intelektualnej, jak i praktycznej. Przewodnią ideą alternatywnej pracy z uczniami jest zapewnienie kontaktu z tym, co znajduje się najbliższym otoczeniu, tj. przyrodą, ludźmi, kulturą. Nauka ma przebiegać zarówno w obrębie szkoły, jak i poza nią. Dzieci, młodzież, tudzież dorośli pracują nie tylko indywidualnie, ale i w grupach z nauczycielami i gośćmi zapraszonymi na zajęcia. W interesujący sposób wypowiada się na temat nauczania alternatywnego Bogusław Śliwerski. Pisze on: „Każdy z nurtów edukacji alternatywnej stanowi określoną opozycję w stosunku do istniejących rozwiązań, tworzy własny system krytyki, a łącząc się z innymi, tworzy zarys i kształt alternatywnych idei czy praktyk pedagogicznych. [...] Niezwykłą siłą alternatyw edukacyjnych jest ich nieskończoność, nieograniczoność i permanencja. Nie ma jednej edukacji alternatywnej wobec jakiejś jednej edukacji tradycyjnej, konwencjonalnej. Zawsze będą pojawiać się pedagodzy czy grupowe inicjatywy, których celem będzie dopominanie się o inne rozwiązania, inne treści, formy, prawa czy metody ich realizowania w praktyce wychowawczej i światowej”<sup>1</sup>.

Autor przypomina zatem o pewnej zależności, gdzie zastane metody prowadzenia zajęć i oceniania uczniów, współpraca z rodzicami i organizacja życia szkolnego spotyka się z krytycznym osądem i jednocześnie propozycją wprowadzenia do stanu oświaty potrzebnych modyfikacji. Aktywni nauczyciele znają potrzeby środowiska i możliwości budżetowe danej szkoły. Orientują się także oni w kwestii zaangażowania rodziców dzieci w sprawy szkolne. Badają również poziom refleksji i postępu w nauce samych uczniów. Wiedza ta sprzyja wprowadzaniu twórczych pomysłów w obszarze metod nauczania, planowania procesu dydaktycznego i wzbogacania treści nauczania o nowe elementy. Alternatywność podejścia nauczycieli do uczniów w szkole może okazać się rozwiązaniem gwarantującym podniesienie jakości kształcenia i atmosferę życzliwości i współpracy. Potrzeba jednak chęci i pracy na tym polu nie tylko nauczycieli, ale także władz szkolnych, metodyków nauczania, rodziców i kuratorów.

## Szkoły alternatywne

Łączenie działań wychowawczych z rozwojem psychofizycznym jednostki – czyli interaktywnej jedności jednostki i otoczenia społecznego – dało asumpt do zreorganizowania szkolnej edukacji. Wraz z ideą pąjdocentryzmu powiązanie wychowania z rozwojem ucznia stało się znakiem firmowym szkół *nowego wychowania*. Szkoły

---

<sup>1</sup> B. Śliwerski, *O nowym modelu szkoły alternatywnej*, 2011, [http://cms2.wsp.crowley.pl/\\_les/Boguslaw%20Sliwerski%20Nowa%20szkola%20alternatywna](http://cms2.wsp.crowley.pl/_les/Boguslaw%20Sliwerski%20Nowa%20szkola%20alternatywna) [dostęp: 8.12.2022], s. 6, 9, 10.

alternatywne powstawały na uboczu, na marginesie głównego nurtu szkół i w jawnej do niego opozycji:

- w znaczeniu odmienności stosowanych form organizacyjnych,
- odmienności metod i wykorzystywanych środków dydaktycznych,
- odmienności funkcji społecznych,
- odmienności celów,
- odmienności podejścia do dziecka jako osoby uczącej się.

Spośród najbardziej znanych modeli edukacji alternatywnej można wymienić między innymi szkoły związane z nazwiskami takich twórców, jak: Maria Montessori, Célestine Freinet, Helena Parkhurst, Peter Petersen, Rudolf Steiner, Alexander S. Neil. Wielu autorów akcentuje szersze konotacje alternatywności w edukacji. Należy pamiętać, iż nie można alternatywy w edukacji zredukować jedynie do kategorii holistycznie ujmowanych systemów pedagogicznych funkcjonujących w szkołach autorskich, ale powinna obejmować także częściowe lub niepełne ujęcia alternatywne, które dotyczą tylko pojedynczych składników procesu edukacji. Zgodnie z postępowym modelem edukacji:

- uczeń jest bardziej aktywny,
- nauczyciel zajmuje bardziej miejsce obserwatora niż eksperta,
- uczniowie mogą negocjować kierunek uczenia się,
- niski poziom interakcji między nauczycielem a uczniem,
- nauczyciel traci częściowo odpowiedzialność za proces uczenia,
- uczeń ma więcej możliwości w kierowaniu tym procesem.

Znając naturę dzieci, można z łatwością dostrzec ich skłonność do tworzenia. W celu jej pielęgnowania powinniśmy jako wychowawcy i dorośli wycofywać się z działań dziecka. Oczywiście ze swojej strony małemu twórcy potrzeba zapewnić właściwą atmosferę, warunki zabawy i pracy oraz dać mu odpowiednie narzędzia. Najważniejsze w tak rozumianym procesie dydaktycznym jest nie rozpraszenie ucznia w jego działaniach, a delikatne towarzyszenie mu i pomaganie w samodzielnym wypełnieniu przez niego zadania. Im dziecko młodsze, tym jego twórczość wydaje się bardziej sprzężona z własnym doświadczeniem i eksplorowaniem rzeczywistości tak, jak to obserwujemy w postępowaniu badawczym. W nauczaniu, gdzie kładzie się nacisk na kreatywność i odmienność podejścia do ucznia, bardzo ważnym czynnikiem jest też inteligencja traktowana tu jako zdolność innowacyjnego rozwiązywania problemów. Może ona przybierać formę myślenia konwergencyjnego (postawa odtwórcza) lub dywergencyjnego (postawa twórcza). Wychowawca zaś ma dostarczać dziecku schematy i wiadomości, wyznaczając tym samym zadania otwarte do rozwiązania. Jeśli chodzi o ekspresję uczniów w ramach nauczania alternatywnego, to dziecko ma nie tyle „odgrywać” role i posługiwać się rekwizytami w zabawach parateatralnych, co bardziej spontanicznie wyrażać siebie.

Należy także umożliwić dziecku tworzenie muzyki za pomocą instrumentów i improwizacji ruchowej (C. Orff, Z. Kodaly, J. Dalcroze, E.E. Gordon). Wyrażanie się

dziecka w formach plastycznych wymaga natomiast wyjścia poza zadania zamknięte, gdzie dominuje zastosowanie schematu i algorytmu. Można w tym miejscu postawić pytanie dotyczące sposobu pracy z dzieckiem załęczonym. Lęk bowiem jest jednym z najczęstszych współcześnie objawów trudności emocjonalnych. Wskazana byłaby w takich okolicznościach psychoedukacja, zapewniająca dziecku zrozumienie natury lęku, kontrola objawów somatycznych, na przykład poprzez trening relaksacyjny, metody behawioralne, np. stopniowa ekspozycja na sytuacje, których nadmiernie obawia się dziecko, poznawcza restrukturyzacja przez identyfikowanie i weryfikowanie myśli wywołujących lęk, uczenie technik rozwiązywania problemów czy zapobieganie nawrotom poprzez sprawdzanie i utrwalanie osiągnięć dziecka.

Nie tylko lęk hamuje w uczniach kreatywność, ale także zbyt ni perfekcjonizm, przywiązywanie wagi do szczegółów, co powoduje zmęczenie i zniechęca do dalszej pracy. Krytykowanie, ocenianie i zawstydzanie rodzi napięcie emocjonalne, które utrudnia swobodne i nieszablonowe myślenie. Z kolei częste chwalenie dziecka, nagradzanie, zachwywanie się efektem przyczynia się do tego, iż dziecko koncentruje się na zdobywaniu aprobaty ze strony dorosłego i w konsekwencji wybiera bezpieczne sytuacje, najprostsze rozwiązania, ogranicza swoją kreatywność i zaangażowanie. Czas spędzony na kontakcie z mediami również hamuje ekspresję dziecka, które spędzając wiele czasu przed telewizorem czy tabletem, wyłącza samodzielne myślenie – jego mózg przestawia się na tryb bierny i odtwórczy.

Warto w tym miejscu podkreślić zaangażowanie nauczycieli, ich twórcze i niejednokrotnie nowatorskie podejście pedagogiczne. Sumienne wypełnianie przez nauczycieli obowiązków wychowawczych oraz dodatkowo podejmowana przez nich praca na rzecz podniesienia jakości kształcenia i pobudzenia różnorodnych pasji wśród uczniów pozytywnie nastroja i cieszy. R. Nowakowska-Siuta słusznie odnosi się do alternatywnych działań nauczycielskich i koniecznego ich upowszechniania w oświacie, stwierdzając: „Tajemnica niezmienności dążeń reformatorskich, w tym również tych, związanych z ruchem alternatywnej edukacji, tkwi [...] nie tylko w ideologii pedagogicznego indywidualizmu, neoromantyzmu lub pedagogiki oporu, ale z coraz silniej odczuwanej przez szeroko pojmowanych wychowawców potrzeby odstąpienia od odczłowieczających struktur i praktyk edukacyjnych na korzyść rzeczywistej, a nie tylko deklarowanej humanizacji procesu kształcenia i wychowania. Stąd też najprawdopodobniej tak szerokie zainteresowanie, tak wielu pedagogów, problematyką wielości dróg wiodących do edukacyjnego i wychowawczego powodzenia”<sup>2</sup>.

Najważniejsze cechy współczesnej szkoły trafnie ujęła M. Żytko, wskazując na edukację szkolną mającą znamiona nowoczesnej, przyjaznej uczniowi i rodzicom instytucji: „Szkoła przyszłości powinna być nastawiona na współpracę, wychowanie, przygotowanie do życia, a nie tylko zdawanie egzaminów i osiągnięcie wysokich wyników

---

<sup>2</sup> R. Nowakowska-Siuta, *Recenzja: Zbyszko Melosik, Bogusław Śliwerski (red. naukowa). Edukacja alternatywna w XXI wieku, Kraków 2010, ss. 646, „Ruch Pedagogiczny” 2011, nr 3–4.*

w rankingach. Rola dzisiejszej szkoły w zdobywaniu wiedzy radykalnie się zmniejsza, uczniowie opanowują w niej ok. 30 proc. wiedzy, większość zaś zdobywają poza nią, z rodzicami, na zajęciach dodatkowych. Znaczenia szkoły nie można zredukować do produkowania edukacyjnej, a może egzaminacyjnej wartości dodanej [...]. Szkoła powinna być niehierarchiczna, demokratyczna, a także bezpieczna i przyjazna”<sup>3</sup>.

A zatem trzeba wciąż rozwijać warsztat dydaktyczny – na poziomie badawczym, teoretycznym i praktycznym. Szkoła, podobnie jak i inne dziedziny życia społecznego, nie może pozostawać w miejscu, bez zmian na lepsze. Obserwowane w szkole zagrożenia i niebezpieczeństwa dla rozwoju dziecka powinny stawać się punktem wyjścia do wprowadzania koniecznych przemian i przeobrażeń we współczesnej edukacji.

## Alternatywny model nauczania

W edukacji realizowanej na poziomie szkoły należy pamiętać, iż nie jest koniecznym przebudowanie całościowe podejścia do ucznia i organizacji szkolnictwa. Wystarczy pewną część procesu dydaktycznego zmodyfikować, dostosowując do potrzeb i zainteresowań lub też możliwości dziecka. Wymaga to oczywiście umiejętności diagnostycznych ze strony nauczyciela i większego, tj. bardziej ambitnego, podejścia do kwestii wychowawczych, aniżeli obserwuje się to na szeroką skalę w szkołach. Interesującą na ten temat pisze Cz. Kupisiewicz, stwierdzając: „Alternatywność w edukacji ma konotacje szersze i nie może być redukowana wyłącznie do kategorii całościowych systemów pedagogicznych funkcjonujących w szkołach autorskich, lecz powinna obejmować także częściowe lub niepełne ujęcia alternatywne, które dotyczą tylko pojedynczych składników procesu edukacji”<sup>4</sup>.

Dla przykładu zaakcentować można, iż w progresywnym modelu nauczania przedmiotowe treści są zintegrowane, a nauczyciel towarzyszy aktywnym uczniom, którzy poprzez doświadczenie poznają świat i siebie. Uczniowie uczą się także organizować swój proces zdobywania wiedzy i umiejętności, a zmotywowani wewnętrznie poszukują samodzielnie interesujących technik uczenia się. W alternatywnym nauczaniu nacisk kładzie się na współpracę i eksperymenty prowadzone także poza szkołą. Można stwierdzić, iż nauczyciel część swojej odpowiedzialności za uczniów pozostawia samym uczniom, którzy mają więcej swobody w kierowaniu procesem edukacyjnym. Znamienne słowa wypowiedział Celestyn Freinet: „Dziecko w swojej ogromnej potrzebie zdobywania świata wyraża dostępnymi mu środkami swoje oryginalne reakcje na problemy, jakie stawia mu życie. Czyni to ze wzruszającą nas

---

<sup>3</sup> Koniec tradycyjnej szkoły – Unschooling po polsku, [http://weekend.gazeta.pl/weekend/1,152121,17770791,Koniec\\_tradycyjnej\\_szkoły\\_Unschooling\\_po\\_polsku.html](http://weekend.gazeta.pl/weekend/1,152121,17770791,Koniec_tradycyjnej_szkoły_Unschooling_po_polsku.html) [dostęp: 8.12.2022].

<sup>4</sup> Zob. E. Zamojska, *Alternatywność i innowacyjność w edukacji współczesnej – na przykładzie Czech*, „Kultura – Społeczeństwo – Edukacja” 2012, nr 1, s. 105.

wirtuozerią i świeżością”<sup>5</sup>. W podobnym tonie wypowiedział się Janusz Korczak, stwierdzając: „Jeśli umiecie diagnozować radość dziecka i jej natężenie, musicie dostrzec, że największą jest radość pokonanej trudności, osiągniętego celu, odkrytej tajemnicy. Radość triumfu i szczęście samodzielności, opanowania, władania”<sup>6</sup>.

W podmiotowo-humanistycznej perspektywie dziecko w sposób naturalny jest twórcą, a jego aktywność należy do sfery rozwoju i jest całkowicie zwrócona w kierunku budowania siebie. Twórczość dziecka można sprowadzić do wytworów, odkryć i nowych zachowań, oczywiście cennych i pożytecznych głównie dla niego samego. Sama twórczość, choć nie posiada znamion wielkości, sprawia dzieciom przyjemność i satysfakcję oraz jest źródłem zadowolenia. Towarzyszy ona zabawie, wzbogaca ją i wnosi do działań grupy coś nowego i oryginalnego<sup>7</sup>.

Aktywność dziecka – stymulowana często od wewnątrz – jest wynikiem różnego rodzaju potrzeb, które wytwarzają się spontanicznie jako chęć do działania. Aktywność ta związana jest z instynktami dziecka, na przykład z naturalną ciekawością, która popycha je do działania, czy z potrzebą, która stymuluje go do rozwiązania problemu lub stworzenia czegoś, co pozwoli zaspokoić odczuwaną potrzebę. Wśród czynników wewnętrznych odnajdujemy zaś przeszkody, jakie dziecko musi pokonać, uruchamiając tzw. aktywność kierowaną. Środowisko i wychowanie także wpływa znacząco na aktywność dzieci objętych alternatywną formą uczenia się. Istotny jest tu cel, któremu przyporządkowany zostaje przebieg działań uczących się dzieci. Im bardziej powód działania jest ważny i ciekawy, tym mocniejszą wyzwała motywację i zainteresowanie. Dzieci uczą się podczas własnej aktywności i wiedzę oraz umiejętności zdobywają w sposób trwały, efektywny i przyjemny.

Bardzo ważnym czynnikiem alternatywnego procesu edukacyjnego są zadania stawiane przez otoczenie zewnętrzne, które uczeń uznaje za swoje, a które pozwalają zaspokajać jego określone potrzeby. Istota twórczości zawiera się w wytwarzaniu czegoś nowego i wartościowego z punktu widzenia twórcy. W przypadku twórczej aktywności dziecka chodzi nie tylko o wytwory, lecz głównie o zachowania nowe i cenne dla niego samego. Dziecko, kiedy widzi efekty własnej aktywności, jest bardziej zmotywowane do jej powtarzania, szczególnie gdy aktywność była motywowana wewnętrznie. Postawa twórcza jest między innymi zależna od otoczenia zewnętrznego, a więc również aktywności pedagogicznych. Jeśli zamierzamy kreować wśród uczniów postawę twórczą, to koniecznym jest organizowanie okoliczności, które je wyzwalają. Rolą nauczyciela jest, by stworzyć otoczenie, w którym dziecko często i regularnie stymulowane jest do działania, gdyż bez działania ze strony pedagoga takich impulsów może być za mało lub mogą być łatwo przeoczone. Pamiętać należy, iż ak-

<sup>5</sup> H. Sementowicz, *Freinet w Polsce*, WSiP, Warszawa 1998.

<sup>6</sup> J. Korczak, *Jak kochać dziecko. Prawo dziecka do szacunku*, Instytut Książki, Warszawa 2012, s. 44.

<sup>7</sup> Zob. K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007, s. 65.

tywność własna może mieć charakter twórczy lub odtwórczy. Nie jest jednak możliwe pełne rozdzielanie tych typów twórczości i aktywności. Działalność odtwórcza opiera się bowiem na przetwarzaniu, reprodukowaniu czy naśladowaniu, a poprzez nią dziecko wykonuje zadania w już poznany sobie sposób, nie osiągając jednak żadnych nowych wyników. Obydwie te metody są dla dziecka ważne i konieczne. Metoda odtwórcza pozwala na udoskonalenie już posiadanych umiejętności i jest swoistą podstawą dla działań twórczych dziecka – kreatywne rozwijanie zdobytych umiejętności jest łatwiejsze, gdy w pełni się je kontroluje i rozumie.

„Alternatywność edukacyjna może być pojmowana jako rodzaj konstruktywnej krytyki. Jest bowiem ekspresją niezgody na określony typ działań edukacyjnych z jednoczesną propozycją stosowania w ich obrębie innych rozwiązań”<sup>8</sup> – w tych słowach A. Nalaskowski wyraził pogląd dotyczący pewnej zależności, mianowicie dotyczy ona braku pełnej zgody na stan oświaty, programów kształcenia, metod nauczania, organizacji szkolnictwa. Alternatywność nauczania jest propozycją rozwiązania pewnych błędów popełnianych na linii szkoła–dziecko i wyrazem krytyki pod adresem współczesnej szkoły. Zaangażowanie we wprowadzanie pozytywnych zmian jest zjawiskiem aprobowanym społecznie i zawsze rodzi nadzieję na poprawę stanu szkolnictwa.

## Postawa twórcza ucznia – elementem wychowania alternatywnego

Na początku niniejszego podrozdziału przypomnijmy znaczenie pojęcia szkoły alternatywnej, w której dziecko ma największą szansę na uruchamianie zachowań i działań kreatywnych. Wśród wielu definicji tegoż terminu jedna z nich pojęcie to traktuje następująco: „Szkoła alternatywna to rodzaj placówki oświatowej, zorganizowanej według odmiennych projektów edukacyjnych, stanowiących alternatywę wobec koncepcji realizowanych w szkołach prowadzonych przez organy administracji państwowej bądź gminnej; do szkół alternatywnych zalicza się m.in. wolne szkoły typu Waldorff, szkoły odwołujące się do systemu pedagogicznego M. Montessori czy C. Freineta, a także część szkół prowadzonych przez stowarzyszenia społeczne bądź religijne”<sup>9</sup>. A zatem jest w przytoczonej definicji mowa o swoistej odmienności kształcenia i różnicach między edukacją alternatywną a tradycyjną.

Inne podejście do zagadnienia edukacji alternatywnej odnajdujemy w słowniku oksfordzkim: „Alternatywna edukacja jest ważnym współczesnym ruchem opartym na wyborze dokonywanym przez uczniów, rodziców i nauczycieli. Przed 1970 rokiem interesowało się tym ruchem niewiele szkół publicznych, a i teoria nie poświęcała mu większej uwagi. Ten stan rzeczy zmienił się zasadniczo w następnych dekadach: w roku 1980 około 80% ogółu tych szkół korzystało już w różnym zakresie

<sup>8</sup> A. Nalaskowski, *Obsesja alternatyw?*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2001, nr 4, s. 73.

<sup>9</sup> B. Milerski, B. Śliwerski, *Leksykon PWN „Pedagogika”*, Warszawa 2000, s. 13.



z rozwiązań alternatywnych, dotyczących głównie treści oraz metod nauczania, i ten wskaźnik nadal rośnie<sup>10</sup>. W tak przedstawionym rozumieniu pojęcia edukacji alternatywnej wyraźnie widać tendencję wzrostową, jeśli chodzi o zainteresowanie metodami nauczania różnymi od tych spotykanych w tradycyjnych szkołach.

Kiedy dziecko pragnie rozwiązać nowe problemy znanymi sposobami, a więc odtwórczymi formami działania, nie zawsze może osiągnąć upragniony cel. Aktywność twórcza efektywniej niż odtwórcza może rozwinąć osobowość młodego człowieka. Dzieci bowiem posiadają relatywnie dużą zdolność do działań twórczych. Jest to ich naturalna, instynktowna właściwość, aby działać samodzielnie, często poprzez metodę prób i błędów. Aby przekształcić aktywność odtwórczą w twórczą i odkrywczą należy w warunkach wolności i bezpieczeństwa, podawać uczniom problemy otwarte związane z ich potrzebami, a posiadające jednocześnie związek z programem edukacji.

W nauczaniu alternatywnym liczy się wyzwolenie w uczniach automotywacji, auto-satisfakcji, autorealizacji oraz uczenie ich odpowiedzialności za samodzielne tworzenie lub podejmowane działania odkrywcze<sup>11</sup>. Zgodnie z teorią Roberta Glotona i Claude'a Clero stwierdzić można, że istota twórcza jako dyspozycja do tworzenia pojawia się w stanie potencjalnym u wszystkich ludzi i w dowolnym wieku. Jest ona jednak uzależniona od środowiska społeczno-kulturalnego, nie wykluczając działań pedagogicznych. A zatem, choć potencjał posiada każdy człowiek wewnątrz, to jego wykorzystanie lub zaniedbanie jest już uzależnione od czynników zewnętrznych. Kreatywność ujawnia się i prawidłowo rozwija dopiero w korzystnych warunkach<sup>12</sup>. Twórcza aktywność ucznia, będąca działaniem niestereotypowym i prowadzącym do niecodziennych rozwiązań, powinna się stać podstawą edukacji, być elementem dostrzeganym i docenianym przez nauczycieli dzieci na każdym etapie kształcenia. Przez aktywność twórczą realizowaną w szczególny sposób w szkołach alternatywnych rozumie się chętnie podejmowaną działalność, przynoszącą zadowolenie, opartą na własnych pomysłach, świadomą celu, stymulowaną przez zadania zintegrowane z potrzebami jednostki<sup>13</sup>. Współcześnie coraz wyraźniej rysuje się potrzeba kształtowania u dzieci kreatywności, postawy twórczej, otwartości myślenia i rozwiązywania problemów w sposób nieszablonowy. Istotne jest, by nauczyciel potrafił ową samodzielność rozwijać i utrzymywać, by na dalszych etapach edukacji uczeń przejawiał inwencję, odczuwał potrzebę samodzielnego i twórczego działania. Nadrzędnym tu celem działalności pedagogicznej staje się przygotowanie dzieci do twórczego stylu życia<sup>14</sup>.

<sup>10</sup> T. Husén, N. Postlethwaite, *Encyclopedia of Education*, Oxford 1985, s. 256.

<sup>11</sup> J. Kujawiński, *Kierowanie własną twórczą aktywnością w początkowym nauczaniu matematyki*, „Życie Szkoły” 1981, nr 4, s. 27–28.

<sup>12</sup> R. Gloton, C. Clero, *Twórcza aktywność dziecka*, WSiP, Warszawa 1988, s. 52–53.

<sup>13</sup> D. Krzywoń, *Kraina kreatywności. Sposoby przeciwdziałania rutynie w pracy z dziećmi poprzez ekspresję twórczą i artystyczną*, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Sosnowiec 2008, s. 29.

<sup>14</sup> A. Dąbek, *Psychologiczne podstawy twórczej aktywności dziecka*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej Zielona Góra 1988, s. 9.



W kształceniu nieszablonowym istotne jest stymulowanie dziecka do działań rozwijających je w różnych sferach życia. Praca ucznia pozbawiona ukierunkowania może być chaotyczna, niestała i nie nieść z sobą długotrwałych efektów w postaci indywidualnego rozwoju. Ważnym wydaje się w szkołach alternatywnych pobudzanie wśród uczniów ciekawości świata, chęci do działania i aktywności własnej. Twórczość ta wymaga stałej pracy, dzięki czemu może przynieść długotrwałe efekty, których skutki będą widoczne przez całe dalsze życie dziecka. Organizowanie warunków optymalnych do rozwijania aktywności dziecka, a także rozbudzanie jego działań twórczych spoczywa na nauczycielu. Sukces edukacyjny warunkowany jest doбором nowoczesnych metod i treści nauczania, opracowaniem ciekawych celów i interesujących zadań dla uczniów oraz uruchamianiem metod problemowych, gier i zabaw dydaktycznych. Uczniowie powinni także często uczestniczyć w wycieczkach, obcować ze sztuką i brać udział w wielu dyskusjach. Bardzo pożyteczne dla rozwoju uczniów jest dostarczanie jak najwięcej sytuacji, w których dziecko samo będzie mogło czegoś doświadczyć, zaobserwować, wyciągnąć wnioski, a tym samym uruchomić swoją kreatywność i stworzyć coś na podstawie zgromadzonego wcześniej materiału. Przedsiębiorczy nauczyciele powinni w swej pracy dydaktycznej postawić sobie za cel stymulowanie wrażliwości wzrokowej, słuchowej i dotykowej, rozwijanie spostrzegawczości, kształtowanie umiejętności świadomej obserwacji rzeczy, zjawisk, ludzi, stymulowanie umiejętności odkrywania, formułowania i rozumienia problemów, rozwijanie umiejętności koncentracji uwagi, stymulowanie i rozwijanie wyobraźni twórczej, kształtowanie operacji umysłowych: analizy, syntezy, uogólniania, kojarzenia, transformowania, przewidywania, stymulowanie i rozwijanie takich zdolności twórczych, jak płynność, giętkość i oryginalność myślenia oraz stymulowanie aktywności językowej.

E.P. Torrance opracował reguły współpracy nauczyciela z uczniami, który zmierza w organizowanym przez siebie nauczaniu ku rozwojowi kreatywnych działań swych wychowanków. Autor akcentuje następujące sposoby alternatywnej pracy z uczniami:

- doceniać myślenie twórcze, gdyż dzieci łatwiej i chętniej uczą się tego, co się u nich ceni;
- zachęcać do manipulowania rzeczami i przedmiotami, co jest podstawą ciekawości i innowacyjności;
- uwrażliwiać dzieci na bodźce pojawiające się w otoczeniu, dzięki czemu posiadą olbrzymią ilość informacji stanowiących konieczne tworzywo twórczości;
- bronić się przed wymuszeniem niezmiennych schematów – wolność, swoboda działania, szansa wyboru to istotne elementy aktywności twórczej;
- stymulować i wspomagać innowacyjne uczenie się przez dzieci, utrzymując dzięki temu ciekawość dziecięcą i chęć zdobywania wiedzy;
- tworzyć i utrzymywać twórczą atmosferę, pełną poczucia bezpieczeństwa, nieskrępowania, leżącą u podstaw elastycznego działania;
- kreować i stymulować wydarzenia wymagające twórczego działania;

- nauczać tolerancji wobec nieznanego dziecku idei i twórczych osobowości, co chroni kreatywne osoby przed uniformizacją ich samych, ich poglądów i działań;
- gwarantować dzieciom okresy zwiększonej aktywności oraz znacznego spokoju – dzięki temu można powiększać potencjał każdej jednostki – tej, która pragnie samotności i tej, której kreatywność wymaga obecności innych;
- utrzymywać zwyczaj pełnej realizacji pomysłów;
- być nauczycielem o otwartym umyśle, bo tylko wtedy istnieje możliwość rozwijania twórczej aktywności dzieci<sup>15</sup>.

Troska o rozwój postawy twórczej dziecka w ramach alternatywnego kształcenia opiera się o stworzenie określonych warunków i klimatu sprzyjającego prawidłowemu rozwojowi przy zastosowaniu właściwych zasad, metod i środków edukacyjnych. Ważne tu jest motywowanie do działania oraz systematyczne, a nie okazjonalne zachęcanie do podejmowania działań twórczych<sup>16</sup>.

Współczesny nauczyciel powinien przyjąć *a priori*, że każde dziecko ma w sobie potencjał twórczy. O tym jednak, czy wychowanek stanie się osobą twórczą, decyduje kilka czynników, m.in. inteligencja, czyli zdolność przetwarzania informacji, kontrolowania funkcji pamięci, percepcji i samego procesu uczenia się<sup>17</sup>. Kształtowanie samodzielności i kreatywności wśród wychowanków ma szansę wtedy, gdy nauczyciel posiada odpowiednie kompetencje, rzetelną wiedzę oraz zna każde dziecko, jego potrzeby, poziom umysłowy, zdolności, stan zdrowia, zainteresowania i temperament. Wychowawca powinien zatem odpowiednio ukierunkować dzieci energiczne, otwarte, pełne ekspresji lub zmotywować i pobudzić do tworzenia jednostki bierne. Za Z. Pietrasińskim warto przypomnieć kilka obowiązujących nauczycieli zasad pobudzania twórczych postaw uczniów. Wśród nich odnajdujemy następujące polecenia:

- doceniaj i ucz doceniać twórcze myślenie,
- unikaj sztywnych schematów,
- pobudzaj aktywność i wyciszaj,
- pobudzaj wrażliwość,
- popieraj wszechstronność i oryginalność,
- stwarzaj sytuacje wymagające twórczego myślenia,
- ucz tolerancji wobec innowacyjnych idei i pomysłów,
- wspomagaj realizację pomysłów odpowiednimi środkami<sup>18</sup>.

W alternatywnym procesie edukacyjnym ważnym zadaniem wychowawczym jest wydobycie z ucznia jego uzdolnień i pasji poprzez odpowiednie stymulowanie jego

---

<sup>15</sup> B. Kurowska, *Stymulowanie aktywności twórczej dzieci w wieku przedszkolnym*, „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych” 2011, nr LXIV, s. 87.

<sup>16</sup> E. Płóciennik, *Stymulowanie zdolności twórczych dziecka. Weryfikacja techniki obrazków dynamicznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010, s. 40–41.

<sup>17</sup> R. Fisher, *Uczymy jak myśleć*, WSiP, Warszawa 1999, s. 29.

<sup>18</sup> Z. Pietrasiński, *Myślenie twórcze*, PZWS, Warszawa 1969, s. 136–137.

rozwoju w trakcie zorganizowanej dydaktyki. Pobudzając uczniów do działań kreatywnych, nauczyciel powinien wziąć pod uwagę następujące kwestie:

- 1) wyodrębnić zagadnienia do realizacji i ustalić najważniejsze cele zajęć, kładąc nacisk na podkreślenie czynności uczniów i ich zachowań, które określają czasowniki operacyjne, m.in. proponuje, wyjaśnia, układa, porównuje, wymyśla, projektuje, odkrywa, konstruuje, rozwiązuje;
- 2) zaplanować organizację nauczania z wykorzystaniem metod aktywnych oraz stworzyć warunki sprzyjające twórczości, tj. klimat swobody, bezpieczeństwa, różnorodne i zaskakujące pomoce dydaktyczne;
- 3) opracować problemy:
  - o dużym stopniu otwartości,
  - praktyczne (przewaga myślenia konkretno-obrazowego u dzieci w młodszym wieku szkolnym),
  - zintegrowane z potrzebami dziecka i środowiska,
  - ważne społecznie,
  - wszechstronnie aktywizujące uczniów (poznawcze, emocjonalne, sprawcze),
  - wymagające kooperacji;
- 4) kontrolować przebieg procesu powstawania rozwiązań – najbardziej oryginalne pomysły pojawiają się po wyczerpaniu tych oczywistych;
- 5) ocenić „produkty” uzyskane przez uczniów i wyróżnić te najciekawsze, nie krytykując pozostałych<sup>19</sup>.

Wychowanie alternatywne stanowi jedną z wielu dróg umożliwiającą pełne i kompetentne funkcjonowanie dziecka na kolejnych etapach jego życia, które nierzadko pogrążone jest w chaosie nacechowanym wieloma sprzecznościami. Formowanie postawy twórczej generuje niezbędne warunki do uczenia się, przyczynia się do przełamywania schematów w myśleniu i działaniu, sprzyja realizacji pomysłów oraz pobudza ciekawość poznawczą małego artysty. Rolę mentora i osoby życzliwej dziecku ma przejąć nauczyciel, który pobudza jego dyspozycje do działań twórczych<sup>20</sup>.

Dzieci i młodzież ucząca się w szkole potrzebują relacji z nauczycielem, która zapewni im pewną stabilność i oparcie. Nauczyciel pozwalający na wiele uczniom i będący w wielu sytuacjach życia szkolnego obojętnym na potrzeby wychowanków i wymagania środowiska szkolnego nie wprowadzi uczniów w obszar systematycznie podejmowanych przez nich działań twórczych. Wychowawca musi mieć koncepcję kształcenia dostosowaną do możliwości i potrzeb osób uczących się, zachowując przy tym dyscyplinę i porządek. Młode pokolenie wymaga od szkoły nowatorskiego podejścia do spraw edukacji. Młodzi lepiej reagują na wszystko co nowoczesne, świeże i inne. Skostniałość oświaty nie jest atrakcją i bodźcem do podejmowania wysiłku zdobywania wiedzy i umiejętności przez uczniów. J. Bauer pisze w swojej pracy,

<sup>19</sup> R. Stawinoga, *Aktywność twórcza we współczesnej edukacji*, „Nowa Szkoła” 2002, nr 3, s. 30.

<sup>20</sup> M. Małek, *Rozwijanie zdolności twórczych*, „Bliżej Przedszkola” 2008, nr 1, s. 66.

iż osoby odpowiedzialne za rozwój dzieci i młodzieży powinny zwracać szczególną uwagę na wzmocnienie w nich takich cech, jak:

- entuzjazm, kreatywność,
- zaradność, gotowość niesienia pomocy, krytyczne myślenie, pracowitość,
- wytrwałość, tężyznę fizyczną
- nieprzekupność, umiejętność rozwiązywania konfliktów, empatię, uczciwość<sup>21</sup>.

Prowadząc zajęcia dydaktyczne w formie indywidualnej z uczniami będącymi w różnym wieku, spostrzegłem pewną zależność. Mianowicie szczególnie z dobrą reakcją ze strony odbiorców kształcenia spotykałem się wówczas, gdy kierowałem się podczas zajęć wrażliwością na ich potrzeby i prośby. Najczęściej wiązało się to z włączeniem w proces dydaktyczny alternatywnych form pracy. Lekcje stawały się dzięki temu ciekawsze i bardziej zajmujące. Również efekty kształcenia były wtedy bardziej dostrzegalne. Alternatywne nauczanie, w moim przypadku, wymagało niekiedy zastosowania pewnych nowych elementów do współpracy z uczniem, by móc zauważyć jego pobudzenie, entuzjazm i więcej sił do pracy umysłowej. Ważnym punktem na drodze wprowadzania metod alternatywnych w nauczaniu jest diagnozowanie ucznia – jego potrzeb, zdolności i trudności, jakie ujawnia on w szkole. Rozpoznanie możliwości uczącego się pomaga nauczycielowi w doborze odpowiednich strategii pracy pedagogicznej i pozwala na uniknięcie typowych błędów na tym polu. Dobór właściwych form pracy z uczniem niejednokrotnie wykracza poza proponowane w szkole tradycyjnej metody nauczania i domaga się od wychowawcy uruchomienia twórczego i alternatywnego podejścia.

## Zakończenie

Edukacja alternatywna ma na celu wspieranie rozwoju indywidualnego ucznia, który ukierunkowany wewnętrznie jest najważniejszą właściwością natury ludzkiej. *Indywidualny rozwój* można rozumieć różnie. Między innymi jako proces prowadzący do indywidualizacji jednostki jako osoby, a więc do takiej konfiguracji cech, które decydują o jej odrębności od innych jednostek. W sytuacji, gdzie odrębność ta staje się składnikiem samowiedzy podmiotu i akceptacji, możemy mówić o uświadomionej tożsamości osobowej danej jednostki. Tożsamość zaś osobowa nie jest jakimś stanem *constans*, ale układem dynamicznym, kształtującym się w długim procesie autokreacyjnym, edukacyjnym i samoedukacyjnym – w fazach dzieciństwa, młodości i wczesnej dorosłości. Alternatywność nauczania opiera się między innymi na osobie nauczyciela, którego zadaniem jest stworzenie dziecku optymalnie wielu bezpiecznych i zróżnicowanych okazji do stawania się inicjatorem, uczestnikiem, sprawcą działań (samodzielnie i we współpracy z innymi), doświadczania przyjemności z podejmowa-

---

<sup>21</sup> J. Bauer, *Co z tą szkołą? Siedem perspektyw dla uczniów, nauczycieli i rodziców*, Wydawnictwo Dobra Literatura, Słupsk 2015, s. 22.

nego działania, radzenia sobie z porażkami, a także czerpania satysfakcji z własnych działań, tak w świecie realnym, jak fantazji i zabawy. Dzięki takim doświadczeniom dziecko ma nauczyć się wrażliwości na własne potrzeby, gotowości do stawiania sobie celów i odwagi w ich realizacji. Istotnym jednak elementem procesu wychowawczego jest uwrażliwienie na potrzeby i pragnienia innych ludzi oraz rozumienie i respektowanie punktów widzenia innych. Dziecko rozwija się intensywnie zarówno pod względem fizycznym, jak i psychicznym i bardzo ważne jest dostosowywanie zadań stawianych przed dzieckiem do etapu jego rozwoju – by nie były ani zbyt łatwe, co jest marnowaniem potencjału, ani zbyt trudne, co może rodzić frustrację i być przyczyną osłabienia wiary w siebie. Oczywiście można dostosować program i wymagania do dzieci. Jednakże każde dziecko rozwija się w swoim indywidualnym tempie, często niezgodnym z ogólnymi założeniami. Funkcją wychowawców jest zauważać takie indywidualne różnice i wraz z nimi dostosowywać wymagania do dziecka. Kierowanie się w nauczaniu wiedzą na temat prawidłowości i tempa rozwoju motorycznego i psychicznego dziecka jest niezbędne do stworzenia właściwego programu, na podstawie którego można rozwijać aktywność wychowanka. Niestety, niedostosowanie nauczyciela, rodzica, dorosłego na tym polu może nieść wiele negatywnych skutków lub być zmarnowaną okazją dla właściwego rozwoju ucznia.

## Bibliografia

- Bauer J., *Co z tą szkołą? Siedem perspektyw dla uczniów, nauczycieli i rodziców*, Wydawnictwo Dobra Literatura, Słupsk 2015.
- Dąbek A., *Psychologiczne podstawy twórczej aktywności dziecka*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej Zielona Góra 1988.
- Fisher R., *Uczymy jak myśleć*, WSiP, Warszawa 1999.
- Gloton R., Clero C., *Twórcza aktywność dziecka*, WSiP, Warszawa 1988.
- Husén T., Postlethwaite N., *Encyclopedia of Education*, Oxford 1985.
- Koniec tradycyjnej szkoły – Unschooling po polsku*, [http://weekend.gazeta.pl/weekend/1,152121,17770791,Koniec\\_tradycyjnej\\_szkoły\\_Unschooling\\_po\\_polsku\\_.html](http://weekend.gazeta.pl/weekend/1,152121,17770791,Koniec_tradycyjnej_szkoły_Unschooling_po_polsku_.html) [dostęp: 8.12.2022].
- Korczak J., *Jak kochać dziecko. Prawo dziecka do szacunku*, Instytut Książki, Warszawa 2012.
- Krzywoń D., *Kraina kreatywności. Sposoby przeciwdziałania rutynie w pracy z dziećmi poprzez ekspresję twórczą i artystyczną*, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Sosnowiec 2008.
- Kujawiński J., *Kierowanie własną twórczą aktywnością w początkowym nauczaniu matematyki*, „Życie Szkoły” 1981, nr 4.
- Kurowska B., *Stymulowanie aktywności twórczej dzieci w wieku przedszkolnym*, „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych” 2011, nr LXIV.

- Małek M., *Rozwijanie zdolności twórczych*, „Bliżej Przedszkola” 2008, nr 1.
- Milerski B., Śliwerski B., *Leksykon PWN „Pedagogika”*, Warszawa 2000.
- Nalaskowski A., *Obsesja alternatyw?*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” 2001, nr 4.
- Nowakowska-Siuta R., *Recenzja: Zbyszko Melosik, Bogusław Śliwerski (red. naukowa). Edukacja alternatywna w XXI wieku, Kraków 2010, ss. 646*, „Ruch Pedagogiczny” 2011, nr 3–4.
- Pietrasiniński Z., *Myslenie twórcze*, PZWS, Warszawa 1969.
- Płociennik E., *Stymulowanie zdolności twórczych dziecka. Weryfikacja techniki obrazów dynamicznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010.
- Sementowicz H., *Freinet w Polsce*, WSiP, Warszawa 1998.
- Stawinoga R., *Aktywność twórcza we współczesnej edukacji*, „Nowa Szkoła” 2002, nr 3.
- Szmidt K.J., *Pedagogika twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.
- Śliwerski B., *O nowym modelu szkoły alternatywnej*, 2011, <http://cms2.wsp.crowley.pl/les/Boguslaw%20Sliverski%20Nowa%20szkola%20alternatywna> [dostęp: 8.12.2022].
- Zamojska E., *Alternatywność i innowacyjność w edukacji współczesnej – na przykładzie Czech*, „Kultura – Społeczeństwo – Edukacja” 2012, nr 1.

#### **Alternative teaching in the modern model of education**

**Abstract:** In the progressive model subject teachings of contents are integrated, and the teacher is keeping active pupils which by experiencing will get to know world and oneself company. Pupils are learning also to organize their process of the knowledge acquisition and the ability, and motivated inwardly are seeking interesting learning techniques independently. In the alternative teaching the pressure is being put on the cooperation and experiments conducted also apart from the school. The optionality of the teaching is relying among others on the person of the teacher, of which creating many safe and diversified chances for the child in an optimal way for becoming initiator, participant, perpetrator is a task of action (independently and in collaboration with other), of experiencing pleasure from taken action, dealing defeats with, as well as deriving satisfaction from own action, this way in the real world, like of the fantasy and the play. Thanks so for experience the child is supposed to learn the sensitivity for own purposes, readinesses to put purposes and the courage for oneself in their realization.

**Keywords:** alternative education, different teaching, creative attitude

#### **About the Author**

Jan Czechowski – Doctor of Social Sciences (Jagiellonian University, 2006). Assistant professor at the Małopolska State University of captain W. Pilecki in Oświęcim. Lecturer at the Higher School of Security based in Poznań – Faculty of Social Studies in Gliwice and Jaworzno. Lecturer at the Tarnów University of Applied Sciences. Author of 63 works (monographs, collective works, articles in peer-reviewed journals).

**Marta Dłużewska\***ID <https://orcid.org/0009-0006-9636-8118>e-mail: [martadluzewska@yahoo.com](mailto:martadluzewska@yahoo.com)

## Plastyka. Niepotrzebny przedmiot?

[https://doi.org/10.25312/2083-2923.23\\_02md](https://doi.org/10.25312/2083-2923.23_02md)

**Streszczenie:** Artykuł, niemający ambicji opracowania będącego efektem analitycznych badań naukowych, podejmuje problem bardzo poważnych zaniedbań w nauczaniu plastyki w polskiej szkole. Odwołując się do swoich doświadczeń zawodowych, autor punktuje przyczyny abnegacji w tym przedmiocie i wskazuje jej groźne społecznie skutki. Kondycja przedmiotu plastyka w polskiej szkole jest zła i nieadekwatna do rozbudowanych teorii naukowych przypisujących mu istotną rolę w rozwoju człowieka. Patrząc na problem bardziej merkantylnie, a więc z bliższych naszym czasom pozycji, dojdziemy do wniosku, iż zamiar zmniejszania dystansu do wysokorozwiniętego cywilizacyjnie Zachodu i związane z tym rosnące zapotrzebowanie na wysokiej jakości produkty grafiki komputerowej, a także prognozy dotyczące zawodów przyszłości powinny skłaniać naszych decydentów do zgoła innego traktowania edukacji plastycznej.

Kilkuletnie dziecko czy nastolatek posiada naturalny potencjał twórczy oraz potrzebę przeżywania i kreowania piękna. System i praktyka edukacyjna w Polsce na kilka sposobów skutecznie miażdżą ten przyrodzony kapitał. Dlaczego plastyka, która jest obszarem bezkresnych możliwości oddziaływania na świeżą wrażliwość, jest powszechnie uznawana za przedmiot najniższej kategorii w szkolnej hierarchii? Skąd trudne do wytłumaczenia lekceważenie i indolencja władz państwowych, oświatowych i samych nauczycieli w tym obszarze?

**Słowa kluczowe:** plastyka, edukacja, estetyka, nauczyciel plastyki

### 1

Zjawisko niedostrzegania związku pomiędzy edukacją plastyczną a jakością tak ważnego obszaru funkcjonowania państwa, jak estetyka otoczenia, piękno kraju stało się w Polsce powszechne.

---

\* Marta Dłużewska – malarz, członek Polskiego Towarzystwa Conradowskiego, nauczyciel plastyki w Szkole Podstawowej nr 68 w Krakowie.



W niniejszym artykule chciałabym wskazać na niszczące skutki, które są konsekwencją niskiego statusu przedmiotu plastyka w polskiej szkole oraz przyczyny takiego stanu rzeczy. Chcę zapytać, dlaczego Polakom nie przeszkadza wszechogarniająca tandeta. Kto dzieciom mówi, że angielski i informatyka są ważniejsze od plastyki? Dlaczego plastyki może uczyć muzyk? Czy artystów zastąpiły komputery? Dlaczego szkolny konkurs plastyczny może przeprowadzić ktokolwiek? Czy w takim razie przedmiot plastyka jest niepotrzebny?

Pytań o nauczanie plastyki jest wiele. Dlaczego Malewicz i Kandinsky są dla ogółu polskiego społeczeństwa tak samo niezrozumiali jak sto lat temu, kiedy tworzyli swoje dzieła, kamienie milowe historii sztuki? Jak uczyć dzieci o dadaizmie, abstrakcji, performance, sztuce współczesnej? Jak w stworzonym przez nas „nowym, wspaniałym świecie”, pełnym fikcji, także edukacyjnej, uczyć wrażliwości na wyjąłowym gruncie? Czy nieodwracalnie zaprzepaściliśmy potrzebę odczuwania, zdolność przeżywania piękna? Jak uczyć piękna w świecie, w którym transcendencję zastąpiły ubezpieczenia i elektronika? Czy nasze dzieło – cywilizacja kultu zdrowia jako najwyższej wartości, wzajemnego szpiegowania się wszechobecnymi kamerami, pandemia braku czasu – jest w stanie skierować wrażliwość młodych ludzi na szersze horyzonty? Cóż wreszcie począć z uczniowskim dictum „zużywanie papieru na prace plastyczne jest, proszę pani, nieekologiczne”?

Przedmiot artystyczny w zakresie sztuk plastycznych w Polsce miał różne nazwy: rysunek, wychowanie plastyczne, plastyka, sztuka.

„Bez kultury człowieczeństwo redukuje się do sfery atawizmów, instynktów oraz popędów. Człowiek bez kultury plastycznej ubożeje duchowo, dlatego edukacja dzieci, młodzieży i dorosłych w zakresie kultury plastycznej jest nieodzowna w ramach edukacji integralnej, zakładającej wszechstronny rozwój duchowo-psychiczno-fizyczny człowieka jako współczesne urzeczywistnienie kulturowej, harmonijnej *paidei*, zwanej w języku łacińskim *humanitas*”<sup>1</sup>.

Rola sztuki w życiu człowieka, jak twierdził Bogdan Suchodolski, przemawia za pojmowaniem go jako „stworzenia estetycznego – *homo aestheticus*” i oznacza, że w samej naturze człowieka zakorzeniona jest potrzeba piękna, potrzeba artystycznej twórczości i artystycznej ekspresji<sup>2</sup>.

Z kolei Stefan Szuman uważał, że „niezauważanie wartości wychowawczej sztuki w życiu człowieka wytwarza jego niepełny obraz, który uznaje tylko rzeczowe i trzeźwe poznanie rzeczywistości oraz rozwijanie praktyczne użytecznej działalności”<sup>3</sup>. Benedykt XVI sytuacją dramatyczną nazywał obecną tendencję do „wyłączonego

<sup>1</sup> M.M. Tytko, *Problemy kultury plastycznej w edukacji*, „Kultura i Wychowanie” 2012, nr 4(2).

<sup>2</sup> A. Boguszewska, *Przeszłość i przyszłość polskiej edukacji plastycznej – jej znaczenie dla współczesności*, [w:] A. Boguszewska, A. Mazur, *Wybrane problemy edukacji plastycznej dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2013.

<sup>3</sup> S. Szuman, *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1969.



panowania pozytywistycznej definicji rozsądku”. Jego zdaniem „Uznawanie pozytywistycznego rozsądku za jedyną wystarczającą kulturę i degradowanie każdej innej rzeczywistości kulturowej do roli subkultury umniejsza człowieka, a nawet zagraża jego człowieczeństwu”<sup>4</sup>.

Sądzę, że przejawem „panowania pozytywistycznej definicji rozsądku” jest uczniowskie przekonanie, że informatyka determinuje przyszłość pokolenia nastolatków.

Należy jednak podkreślić, iż „Dziecko nigdy nie dozna pełni rozwoju osobowego, jeżeli jego inteligencja i wrażliwość będą kształtowane rozdzielnie”<sup>5</sup>.

Wszyscy autorzy zajmujący się problemem edukacji plastycznej zgodnie konstatają stan jej degradacji w dzisiejszej polskiej szkole, wskazując, że jest ona najbardziej zaniedbanym obszarem. Podobnie oceniają sytuację, w której uczniowie wyczuwają atmosferę braku wysokiej rangi plastyki. Jednocześnie w odczuciu wszystkich badaczy przedmiot ten stymuluje wyobraźnię, rozwija myślenie, inicjatywność, zmysł krytyczny, świat ducha, potencjał twórczy dziecka, wrażliwość wzrokową, spostrzegawczość, umiejętność koncentracji uwagi, myślenie heurystyczne, jest środkiem rozwoju procesów emocjonalnych i uczuć wyższych, przyspiesza rozwój samoświadomości. Dlaczego zatem w polskiej edukacji traktowany jest jako niepotrzebny zapychacz? Nie jest to niestety myślenie tylko niedoedukowanej części społeczeństwa. Takie przekonanie jest głęboko zakorzenione przede wszystkim w środowisku samej szkoły, nauczycieli, ale także polskiej klasy politycznej.

Polacy nie kwestionują zasadności nauczania kultury fizycznej i każde przeznaczone na ten cel środki finansowe uznają za właściwie ulokowane. Ile jest w Polsce szkół, które nie mają sali gimnastycznej? Sens plastyki w edukacji powszechnej jest stale podważany. Pracownie plastyczne w szkole uważa się za zbętek. Na ten cel nie ma pieniędzy.

Skoro serwowane na każdym kroku reklamy środków na menstruację czy obstrukcję nie przeszkadzają większości z nas, może po prostu jesteśmy społeczeństwem zdominowanym przez „rycerzy ortalionu”, wolnych od kulturalnych fanaberii ludzi? Do tego braku wrażliwości dodajmy jeszcze niezliczone przykłady kuriozalnego niszczenia polskiego pejzażu, nieszczęsnych przebudów dawnych rezydencji i pałaców. Wyrazem krytyki tego stanu rzeczy są słowa architekta Czesława Bieleckiego: „Zanieczyszczenie wizualne Polski jest prawdziwym zagrożeniem naszej kultury [...]”<sup>6</sup>.

Dla zilustrowania poruszonych w artykule kwestii posłużę się dwoma przykładami miejsc dla mnie ważnych: Rynku Dębnickiego w Krakowie – miejsca zamieszkania,

---

<sup>4</sup> Papiież w Bundestagu o zadaniach polityków, korzeniach Europy i ekologii, „Dziennik Gazeta Prawna”, 22.09.2011.

<sup>5</sup> J. Skutnik, *Edukacja kulturalna i artystyczna we Francji na przełomie XX i XXI wieku (w świetle historycznych doświadczeń polityki kulturalnej i oświatowej)*, [w:] K. Olbrycht (red.), *Edukacja kulturalna: wybrane obszary*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2004.

<sup>6</sup> Cz. Bielecki, *Prawo do piękna*, „Rzeczpospolita” 2015, nr 207.

oraz Szczawnicy – miejsca wakacji. Obydwu tracących to, co o ich wartości stanowi. I chociaż temat piękna ojczyzny zajmuje teoretycznie wielu, to w rzeczywistości jest z tym coraz gorzej.

Co bardziej świadomi już lata temu wieszczyli, że staniemy się krajem informatyków, księgowych i psychoterapeutów i że inne profesje Polakom nie będą potrzebne. Wybitnie inteligencji w efekcie II wojny światowej, PRL, odwieczne kompleksy wobec zamożnego Zachodu odcisnęły piętno indolencji idącej w parze z butą. Wmanewrowani w chwytliwe, emocjonujące tematy ideologiczne nie mamy czasu ani ochoty na pseudotematy z zakresu estetyki czy plastyki. W pewnej mierze sami jej przedstawiciele – artyści – są winni takiej postawy Polaków... ale o tym za chwilę.

„Wielkie hasła wychowania przez sztukę czy wychowania do sztuki tak naprawdę nigdy nie zakorzeniły się w naszej szkole i stały się dekoracyjnymi sloganami. [...] Plastyka przez ogół społeczeństwa ciągle pojmowana jest jako przedmiot nauki rysunków, który zwykle łączony był z umiejętnością sprawnego odtwarzania rzeczywistości, a raczej schematów świata pojmowanego jako «żywy», którego synonimem może być umiejętność narysowania konia albo Myszki Miki. [...] W społeczeństwie tkwi głębokie przekonanie, że celem sztuki jest nosząca pozory prawdopodobieństwa iluzja”<sup>7</sup>.

W Polsce nie ma ani jednego czasopisma poświęconego edukacji plastycznej, ostatnie – „Plastyka i Wychowanie” – zakończyło swój żywot w 2000 roku. Można zaryzykować stwierdzenie, że prasy z dziedziny interesującej nas tematyki ubywało wprost proporcjonalnie do przybywania na polskich uczelniach kierunków o nazwie *edukacja artystyczna*. Plastyka jest jedynym przedmiotem szkolnym, który nie ma swojego czasopisma.

## 2

Mam zaszczyt być nauczycielem plastyki. To przedmiot oparty na widzeniu i wizualności, ale jego materia nie jest wyłącznie fizyczna, zatem widzący musi być nauczyciel plastyki i musi uczyć widzenia, nie tylko materialnej kultury.

Wielu rodziców nie daje dzieciom farb, pędzli, bo mogłyby pobrudzić ściany, zrobić bałagan. „Lekceważą bazgranie swojego dziecka, ponieważ, w przeciwieństwie do rozwoju mowy i czytania, umiejętność rysowania – w ich mniemaniu – nie warunkuje w istotny sposób funkcjonowania człowieka w naszej kulturze”<sup>8</sup>. Na dalszych etapach kształcenia już nikt do lekcji sztuki nie przywiązuje wagi – konstatuje Bernadeta

<sup>7</sup> R. Arnheim, *Sztuka i percepcja wzrokowa. Psychologia twórczego oka*, [w:] M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbińska (red. nauk.), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.

<sup>8</sup> B. Didkowska, *Edukacja artystyczna. Niezbędna? Potrzebna? Zbyteczna?*, [w:] M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbińska (red. nauk.), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.

Didkowska. Nikt – to moim zdaniem za dużo powiedziane, są bowiem dzieci, które z czasem trwania edukacji plastycznej dobrze rozumieją jej sens.

Co jest przyczyną niechęci czy wręcz wrogości wobec plastyki w szkole? Czy ministerialny zapis mówiący, że „Przy ustalaniu oceny z plastyki należy przede wszystkim brać pod uwagę wysiłek wkładany przez ucznia w wywiązywanie się z obowiązków wynikających ze specyfiki tych zajęć”<sup>9</sup> deprecjonuje ten przedmiot? Umiejętność, talent gorszej kategorii? To zły koncept, żeby uczyć dzieci, że sztuka to czysty *fun*. Większość prawdziwych dzieł sztuki to efekt wysiłku intelektualnego, psychicznego, bywa że także fizycznego. Dlaczego przedmiot plastyka jest z założenia lajtowy? W konsekwencji sporo dzieci uważa, że ich talent plastyczny ma mniejszą wartość niż na przykład znajomość języka obcego. Tak mówią im rodzice, ale i – o zgrozo – nauczyciele. Przedmiot ten nie jest w szkole ani w domu tak ceniony, jak osiągnięcia w innych przedmiotach. Nagrody w konkursach plastycznych nie mają tej samej wagi, co zwycięstwo w konkursach z języka obcego i przedmiotów ścisłych czy chociażby w zawodach narciarskich. Dodatkowym problemem jest to, że w jury konkursu plastycznego zasiadają nauczyciele innych przedmiotów. Czy można więc taką wygraną traktować poważnie?

W szerszej perspektywie przyczyn niezrozumienia roli edukacji estetycznej należałoby szukać w obszerniejszym, łącznie z etycznym i ideologicznym, kontekście zjawisk zapoczątkowanych w sztuce XX wieku.

Piękno – twierdził Paweł VI – to wewnątrz człowieka, ukazane w jakiejś syntezie, możliwie najpełniejszej, ale najbardziej radosnej. Piękno papież ten utożsamia z dobrem. Powiedział też jednak „[...] jestem przerażony i krwawi mi serce, kiedy widzę, że sztuka współczesna odrywa się od człowieka i od życia. [...] Sztuka powinna być intuicją, powinna uskrzydlać i uszczęśliwiać. Każda sztuka jest objawieniem transcendencji”<sup>10</sup>.

Profesor Józef Murzyn określił przestrzeń intelektualną i kulturową instytucji szkół artystycznych jako pełne sprzeczności aksjologicznych i sporów filozoficzno-ideowych. „Na równych prawach egzystują obok siebie wykluczające się wzajemnie idee, teorie i systemy wartości. Głębokie zakorzenienie w tradycji i historii sąsiaduje z jej gwałtowną krytyką lub wręcz agresywną negacją”<sup>11</sup>.

Ta sytuacja znajduje swoje oczywiste odzwierciedlenie w edukacji ogólnokształcącej.

Artyści najlepiej wiedzą, jak dużo złego uczynili sztuce, ile hochsztaplerstwa, a przy tym dobrej zabawy kosztem nieświadomego odbiorcy, mają na sumieniu.

<sup>9</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 sierpnia 2017 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych, Dz.U. 2017, poz. 1534.

<sup>10</sup> J. Guitton, *Dialogi z Pawłem VI*, Pallottinum, Poznań–Warszawa 1969.

<sup>11</sup> J. Murzyn, *Problemy dydaktyki w zakresie sztuk plastycznych*, 2016, [http://www.ptde.org/pluginfile.php/1087/mod\\_page/content/6/Archiwum/XXII\\_KDE/pdf/Murzyn.pdf](http://www.ptde.org/pluginfile.php/1087/mod_page/content/6/Archiwum/XXII_KDE/pdf/Murzyn.pdf) [dostęp: 6.07.2020].

Sztuka współczesna, ograbiona ponad sto lat temu przez dadaistów z przymusu podlegania osądom estetycznym, straciła wiarygodność. Czy przekraczanie kolejnych granic było do uniknięcia, to już rzecz osobna. Odnoszę wrażenie, że konflikt dwóch sprzecznych ze sobą koncepcji estetycznych – chrześcijańskiej i dominującej dziś nie tylko w polskiej sztuce – lewicowej, powstałej na gruncie rewolucji lat sześćdziesiątych XX wieku, nie sprzyja wypracowaniu zbornej koncepcji nauczania plastyki. Z drugiej strony, to właśnie kraje, które wiodły prym w tworzeniu XX-wiecznej awangardy w sztukach wizualnych, z edukacją plastyczną radzą sobie najlepiej.

W szkole spotykam się z kilkoma sposobami pojmowania sensu nauczania plastyki. W e-mailu mama uczennicy pisze: „Gdyby ode mnie to zależało, na plastyce nie byłoby ocen, a byłaby to swoista terapia”.

Trudności nastrocza rozpędzona do karykaturalnych rozmiarów moda na emocje, emocjonalność. Za infantyлизację plastyki i traktowanie jej w kategorii stymulatora emocji w jakiejś mierze – znów – odpowiadają sami artyści. Szczególnie młodzi często określają tworzoną przez siebie sztukę zabawą, „fantastyczną, cudowną grą z odbiorcą”, który jest aktywnym współuczestnikiem tworzącym dzieło na równi z nimi samymi. W takim razie koncepcja plastyki jako łatwego i przyjemnego sposobu windowania średniej ocen byłaby racjonalna. A tak na marginesie, dlaczego infantyлизacja miałyby ominąć uczniów, skoro my, dorośli, nauczyciele, przyzwalamy na żenujące sposoby traktowania nas w czasie „profesjonalnych” szkoleń? Ktoś z państwa prawidłowo wskazał kolor zielony? A może komuś udało się wykonać operację dodania dwóch liczb? – klaszczemy, ma być miło, jakoś przekazywanej wiedzy bez znaczenia, relaks, komfort i – najważniejsze – certyfikat.

Są i inne mody. W broszurce krakowskiego Muzeum Narodowego dla szkół czytamy: „W tym roku chcemy zadać kłam popularnemu przeświadczeniu, że w muzeach trzeba zachować ciszę”<sup>12</sup>, w podręczniku do plastyki plakat „W muzeum wszystko wolno” – bałamutne, siłowe łamanie wypracowanych przez ludzkość standardów. Byle choć na chwilę przykuć uwagę ucznia. Jednakże tymi „innovacjami” też już zdążyliśmy znudzić nastolatków, gadzety od dawna wypierają rzetelny przekaz. Co dalej? Następne świecidełka? Jak, idąc z klasą do muzeum – za którą ciągnie sznur muzealnego personelu zdenerwowanego zwyczajową niesubordynacją z okazji wyrwania się ze szkoły – zachować wiarygodność, zwracając dzieciom uwagę, że nie należy dotykać eksponatów? Przecież „wszystko wolno”?

„A proszę pani, czy to prawda, że Picasso powiedział, że każde dziecko jest artystą”?

Do wyręczania i kwestionowania decyzji w ocenianiu nauczyciela plastyki czują się upoważnieni wszyscy. Wychowawca klasy zgłasza pretensje rodzica, który „widział pracę [swojego dziecka] i ona była bardzo ładna i zasługiwała na szóstkę” – to nie jest odosobniony casus.

---

<sup>12</sup> P. Kisiel, *Młody odbiorca w świecie kultury*, [w:] *Klasa w muzeum: programy dla szkół w Muzeum Narodowym w Krakowie. Przewodnik dla nauczycieli*, Kraków 2018/2019.

Innym jeszcze problemem plastyki w polskiej szkole jest rozbieżność stanowisk w sprawie samej istoty i sensu nauczania tego przedmiotu. Są zwolennicy poglądu głoszącego, że celem zajęć plastycznych jest tworzenie zadowolających estetycznie produktów. Rzadziej w szkolnej praktyce wskazuje się na wartość samego działania twórczego i w jego efekcie rozwoju ucznia. W teorii wielu autorów standardów edukacji plastycznej to właśnie proces twórczy jest istotny w wychowaniu plastycznym i dydaktyce plastyki, a nie wytwór.

Taki, uzasadniony specyfiką plastycznej materii dualizm, wykształconemu na kursie „plastykowi” jest oczywiście obcy.

Bez świadomości wagi edukacji plastycznej absolwenci polskich szkół są ignorantami. Wielu z nich, zarządzających swoje mieszkania obrazami kucyka Pony, uważa się za projektantów, grafików komputerowych. Niektórzy z nich piastują stanowiska urzędników odpowiedzialnych za podejmowanie decyzji, które mają swoje wizualne konsekwencje w przestrzeni publicznej. Decydujące znaczenie w tej kwestii ma poważne traktowanie nauczania plastyki przez dyrektorów szkół.

### 3

„Rozwój estetyczny wpływa na wyobraźnię, a ta jest niezbędna w głębszym poznawaniu świata i siebie samego”<sup>13</sup>.

John Dewey, amerykański filozof i pedagog, akcentował znaczenie otoczenia, w jakim wzrasta dziecko. Czy dzieci żyjące w szarych blokowiskach, otoczone kiczem i piosenkami disco polo mają szanse na rozwój dobrego gustu? Lekcje plastyki w szkole nie zrobią z każdego konesera sztuki, powinny jednak przyczyniać się do budowania świadomości estetycznej, rozumienia tego, czym są sztuka czysta i sztuka użytkowa, jaki wpływ na codzienne życie, doświadczanie rzeczywistości mają kolory czy formy, rozwijać zdolność przeżywania świata w jego bogactwie nie tylko wizualnym.

W 1999 roku dyrektor generalny UNESCO zaapelował do wszystkich podmiotów związanych z edukacją artystyczną i kulturalną o podjęcie działań w celu zwiększenia rangi przedmiotów artystycznych. Z raportu *Arts and Cultural Education At School In Europe*<sup>14</sup>, będącego wynikiem międzynarodowych badań przeprowadzonych w ramach prac Rady Europy, wynika, że Polska w zakresie edukacji artystycznej, w tym plastycznej, nie spełnia standardów zjednoczonej Europy. Niski status edukacji plastycznej w polskich szkołach ogólnokształcących potwierdzają także inne badania. Świadczą one o tym, że funkcjonuje u nas niepokojące zjawisko deprecjonowania przedmiotów artystycznych, niedoceniań rangi wychowania plastycznego w rozwoju osobowości uczniów.

---

<sup>13</sup> D. Monkiewicz-Cybulska, *Estetyka dla dzieci, czyli edukacja piękna*, 2017, <https://filozofuj.eu/dorota-monkiewicz-cybulska-estetyka-dla-dzieci-czyli-edukacja-piekna/> [dostęp: 15.09.2020].

<sup>14</sup> *Arts and Cultural Education At School In Europe*, EACEA, Eurydice, Bruksela 2009.

Raport z przyjętej w 2009 roku przez Parlament Europejski rezolucji w sprawie przedmiotów artystycznych w szkołach Unii Europejskiej stwierdza, że kluczowym zaleceniem jest obowiązkowa realizacja edukacji artystycznej na wszystkich poziomach kształcenia szkolnego<sup>15</sup>. W Norwegii uczniowie mają nie tylko trzy razy więcej godzin zajęć artystycznych niż w Polsce, ale także architekturę jako osobny przedmiot<sup>16</sup>.

Inny, wcześniejszy dokument poświęcony edukacji artystycznej *Mapa drogowa UNESCO dla edukacji artystycznej*, przyjęty na Światowej Konferencji na temat Edukacji Artystycznej w 2006 roku<sup>17</sup> stwierdza, że rozwój kulturalny i rozwój kreatywności powinny zajmować w edukacji centralne miejsce. W dokumencie tym znajdujemy zapis: „Jak wykazują wyniki prac badawczych, nauczanie procesów twórczych w oparciu o kulturę, z której wywodzi się uczeń, wyzwala w nim potrzebę tworzenia, zmysł inicjatywy, bogactwo wyobraźni i inteligencję emocjonalną, a także daje mu «busolę» moralną i poczucie niezależności, pozwalając jednocześnie na rozwijanie zdolności krytycznej refleksji, swobodę myśli i działania. [...] W społeczeństwie XXI wieku coraz bardziej potrzebni są pracownicy, którzy byłiby zdolni do twórczego myślenia, elastyczności w podejściu do zagadnień, dostosowywania się do zmiennych warunków, a także do innowacyjności. [...] Edukacja artystyczna wyposaża uczniów w całą gamę środków, które mają sprzyjać wyrażaniu myśli i krytycznej refleksji na temat otaczającego ich świata oraz przygotowywać do aktywnego angażowania się w różnych dziedzinach życia”<sup>18</sup>. Jedną z konkluzji zawartych w dokumencie jest zalecenie o przyznaniu edukacji artystycznej centralnego i stałego miejsca w programach nauczania, odpowiedniego finansowania oraz zapewnienia wysokich kwalifikacji nauczycieli.

Jolanta Skutnik w artykule *Edukacja kulturalna i artystyczna we Francji na przełomie XX i XXI wieku (w świetle historycznych doświadczeń polityki kulturalnej i oświatowej)*<sup>19</sup> analizuje ewolucję francuskiej edukacji artystycznej, zaznaczając, że „próby łączenia kultury i oświaty we Francji mają długą tradycję”.

Georges H. Luquet, Jean Piaget, Maurice Debesse i Celestyn Freinet rozwinęli naukową perspektywę badania twórczości i ekspresji dziecka jako warunku współczesnego wychowania. Nikomu, kto choć pobieżnie orientuje się w dziedzinie plastyki dziecka, nie trzeba uświadamiać roli, jaką wymienieni odegrali w jej teorii i praktyce. Okres olbrzymiego zainteresowania i wyraźnej koncentracji wokół zagadnień edukacji oraz upowszechniania kultury i sztuki we Francji przypada na lata dziewięćdziesiąte XX wieku. We wstępie *Planu działań artystycznych i kulturalnych w szkole*

---

<sup>15</sup> Tamże.

<sup>16</sup> D. Monkiewicz-Cybulska, dz. cyt.

<sup>17</sup> *Mapa drogowa UNESCO dla edukacji artystycznej*, 2006, [https://www.unesco.pl/fileadmin/user\\_upload/pdf/Mapa\\_Drogowa.pdf](https://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/Mapa_Drogowa.pdf) [dostęp: 7.06.2020].

<sup>18</sup> Tamże.

<sup>19</sup> J. Skutnik, dz. cyt.



(*Le plan pour les arts et la culture a l'Ecole*), którego realizację rozpoczęto w 2001 roku podkreśla się, że to właśnie praktyki artystyczne stanowią podstawę kształcenia duchowego – „wnętrza dziecka”. Celem zakładanym w tym planie jest usytuowanie edukacji artystycznej w centrum systemu kształcenia na wszystkich szczeblach edukacji<sup>20</sup>.

Już tak zdawkowe określenie priorytetów francuskiej szkoły pokazuje przez porównanie smutny obraz naszych rodzimych zaniechań w tej materii.

Wracając na nasze edukacyjne podwórko, warto przypomnieć, że w Polsce kilku naukowców przedwojennych zajmowało się zagadnieniem edukacji plastycznej. Byli to: Stefan Szuman, Karol Homolacs, J.B. Konstantynowicz, po drugiej wojnie światowej między innymi Bogdan Suchodolski i Irena Wojnar. W latach osiemdziesiątych na łamach czasopisma „Sztuka” przetoczyła się dyskusja na temat polskiej edukacji plastycznej. W jej podsumowaniu reżyser Franciszek Kuduk pisał: „Zainteresowanie sztuką, poznawanie jej, ciągle jeszcze u nas tylko o kimś «dobrze świadczy» – analfabetyzm w tej dziedzinie o nikim nie świadczy źle. [...] Podejmując na łamach «Sztuki» próbę chociaż częściowego spojrzenia na dzisiejszy stan i potrzeby w dziedzinie edukacji plastycznej, wychodziliśmy z założenia, że problem ten musi się znaleźć wśród pierwszoplanowych, narodowych zadań szkolno-wychowawczych. Że trzeba jak najszybciej przezwyciężyć pobłażliwe i czysto dekoracyjne rozumienie tego kręgu spraw i potrzeb przez władze oświatowe, przez szkołę i przez dom”<sup>21</sup>. Od tamtego czasu minęło prawie pół wieku.

Analizy zajmującego nas tematu dowodzą, że do niskiego prestiżu edukacji plastycznej w polskich szkołach przyczyniły się zmieniające się rozporządzenia ministerialne w tym zakresie. Szczególnie negatywne konsekwencje dla plastyki miała reforma oświatowa realizowana w latach 1999–2000. Na mocy Rozporządzenia MEN wprowadzono wówczas zintegrowany przedmiot sztuka, który w założeniu miał łączyć wiedzę i umiejętności dotychczasowych dwóch przedmiotów: muzyki i plastyki<sup>22</sup>. Konsekwencją tych reform było znaczne zredukowanie liczby godzin poświęconych plastyce w szkole oraz obniżenie wymagań kwalifikacyjnych wobec nauczycieli tego przedmiotu. MEN uznało za wystarczające przygotowanie zawodowe ukończenie kursu kwalifikacyjnego lub studiów podyplomowych w zakresie sztuki<sup>23</sup>. Mimo że w 2008 roku wycofano degradującą koncepcję połączonego w jeden dwóch przedmiotów, roczny kurs muzyka-plastyka ma do dziś w polskiej edukacji taką samą wartość, jak ukończenie pięcioletnich dziennych studiów w czasach, kiedy na Wydział Malarstwa ASP corocznie na jedno miejsce przypadało trzydziestu kandydatów, a na wychowanie plastyczne w ówczesnej WSP – kilkunastu.

---

<sup>20</sup> Tamże.

<sup>21</sup> F. Kuduk, *Podsumowanie*, „Sztuka” 1984, nr 4.

<sup>22</sup> B. Kunat, *Spełnieni, ale niedoceniani: rozwój zawodowy nauczycieli plastyki*, Trans Humana, Białystok 2016.

<sup>23</sup> Taż, *Trudny zawód nauczyciela plastyki*, [http://edukacjaidialog.pl/archiwum/2007.57/styczen.87/trudny\\_zawod\\_nauczyciela\\_plastyki.247.html](http://edukacjaidialog.pl/archiwum/2007.57/styczen.87/trudny_zawod_nauczyciela_plastyki.247.html) [dostęp: 11.06.2020].

„[...] To politycy i urzędnicy MEN uznali [...], że plastyki mogą uczyć nauczyciele innych przedmiotów, wystarczy im stosowny kurs. Ale czy nauczyciel, dajmy na to biologii, dostrzeże ucznia uzdolnionego, który, co prawda, nie potrafi kształtnie odwzorować postaci z bajki, ale za to świetnie łączy kolory i ze swoich bazgrołów tworzy niesamowite kompozycje?”<sup>24</sup>. To pytanie to clou omawianego problemu.

Gdzie byliście koledzy nauczyciele plastyki, metodycy, pedagodzy edukacji artystycznej, kiedy godziliście się na ustawę degradującą nauczany przez was przedmiot i tym samym wasze wykształcenie? Gdzie było środowisko akademickie uniwersytetów pedagogicznych, akademii sztuk pięknych z wydziałami edukacji artystycznej? Amnezja w dziedzinie celów założycielskich?

Ponawiane co jakiś czas próby opracowania standardów i treści kształcenia w zakresie plastyki nie przynoszą efektów. Problem stanowią również złe warunki pracy nauczycieli plastyki, które są konsekwencją upadku statusu nauczanego przez nich przedmiotu, brak pracowni plastycznych, bieżącej wody w salach. Przeprowadzenie lekcji z grafiki (monotypia) w klasie szóstej, z myciem po ukończeniu pracy płytek włącznie, w trzech klasach pod rząd, każda w innej sali, z dyżurami na korytarzach między lekcjami, jest zadaniem karkołomnym. Takich lekcji jest wiele, jeśli nauczycielowi zależy, żeby jego uczniowie naprawdę uczyli się plastyki.

Niestabilna sytuacja profesji nauczyciela plastyki, mała liczba lekcji przedmiotu wymuszająca „łatanie” etatu czymś innym (czym dla nieplastyków często jest plastyka właśnie) nie motywuje młodych ludzi do świadomego wyboru tego zawodu. Oczywiście, przy obecnej nadprodukcji deficyt chętnych na posadę nauczyciela plastyki nam nie grozi. Czy jednak na takich zasadach można konstruować strategię dla edukacji artystycznej poważnego państwa (*vide* rządowe programy francuskie)?

## 4

Jan Paweł II w książce *Pamięć i tożsamość* pisał: „Wspólne dobra narodowe, scalające naród jako społeczność kulturową, a nie jako biologicznie rozumianą wspólnotę rasową, mają podstawowe znaczenie dla ocalenia tożsamości także przez plastyczną pamięć narodową [...]”<sup>25</sup>.

W teorii wiele uwagi poświęca się dziedzictwu kulturowemu. Zajmują się nim powołane w tym celu instytucje, muzea, galerie. Patrząc jednak na Kraków i ciągle jeszcze piękną uzdrowską Szczawnicę, można nabrać poważnych wątpliwości, czy strategie instytucji pod tym modnym szyldem są na pewno przemyślane i uczciwe. O tym, jakiego spustoszenia dokonano w ostatnich latach w tkance Krakowa i Szczawnicy, łatwo się przekonać, ponieważ jest widoczne gołym okiem i nie trzeba

---

<sup>24</sup> Halo, mamy problem, nieudana lekcja plastyki polskiego szkolnictwa, <https://kraftmagazyn.pl/halo-mamy-problem-nieudana-lekcja-plastyki-polskiego-szkolnictwa/> [dostęp: 5.07.2020].

<sup>25</sup> Jan Paweł II, *Pamięć i tożsamość. Rozmowy na przełomie tysiącleci*, Znak, Kraków 2005.



być artystą czy historykiem sztuki, żeby pokaleczyć sobie nim nawet średnio wrażliwe oczy. Dlaczego mnogość piśmiennictwa, eventów, projektów i „działań w obrębie kultury”, warsztatów, studiów wyższych nie ma przełożenia na praktykę, nie wpływa na jakość estetyczną naszych miast?

Ostatnie wybory samorządowe w 2018 roku potwierdziły prawdziwość sentencji *vox populi, vox Dei*. Przypadkiem żaden z kandydatów kulturalnej stolicy, jaką nadal mieni się Kraków, nie zająknął się na ten mało kogo interesujący temat. Smog, metro, hale sportowe, ścieżki rowerowe, siłownie i śmieci znalazły się na poczesnym miejscu programów wyborczych. Z kolei w wyborach prezydenckich RP temat kultury pozostawał poza deklarowanym zainteresowaniem zdecydowanej większości kandydatów, a jeśli był wspomniany, to marginalnie, w peryferyjnej lidze.

Jarosław Kaczyński, lider partii rządzącej, w swoim przemówieniu w 2017 roku mówił: „[...] wspólnota [...] to także piękno. To poczucie piękna. Chcemy, żeby Polska była piękna. [...]. No i stąd coś, co potraktuję jako apel do pani minister, do pani premier: lekcje estetyki w szkołach. Tak jak w wielu krajach na Zachodzie. Powtarzam, Polska musi być piękna. Musi być naprawdę piękna, bo to jest też coś, co konsoliduje i co podnosi wzwyż naszą wspólnotę”.

Wspaniała obietnica. Na razie skrócenie cyklu nauczania plastyki i muzyki (po reformie kończy się na klasie siódmej).

Obecnie trudno sobie wyobrazić poważną – a takich przecież mamy w Krakowie niemało – instytucję kultury, która nie miałaby wpisanej w swój statut działalności edukacyjnej. Wiele mamy również centrów, ośrodków powołanych w celu wzbogacania instrumentarium nauczycielskiego. Wprost niewiarygodne, że oferuje się nam, nauczycielom plastyki, studia, kursy, szkolenia, coaching, w wersji tradycyjnej lub e- do wyboru. Studia reklamowane są jako przeznaczone dla nauczycieli oraz innych osób, które posiadają kwalifikacje pedagogiczne, a nie mają kwalifikacji do prowadzenia zajęć z przedmiotów muzyka, plastyka, technika i plastyka. W opisie czytamy, że zmiany struktury nauczania powodują, iż liczba godzin niektórych przedmiotów nauczania jest niewystarczająca do realizacji pełnego etatu zatrudnienia. Studia mają na celu przygotowanie nauczycieli różnych specjalności do prowadzenia zajęć z plastyki i techniki w szkole. On-line oferowane są między innymi studia podyplomowe z zakresu nauczanie kolejnego przedmiotu – nauczanie plastyki, muzyki i techniki w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych. Słuchacze zyskują kwalifikacje do nauczania plastyki w szkołach podstawowych, liceach i technikach. Absolwent otrzymuje dokładnie takie samo świadectwo ukończenia studiów podyplomowych, jak w przypadku ukończenia studiów w formie stacjonarnej.

Każdy z ośrodków edukacji nauczycieli posiada całą gamę szkoleń, kursów, studiów, konsultacji z zakresu zarządzania edukacją, awansu zawodowego, rozwoju osobistego i zawodowego nauczyciela, zarządzania edukacją, tutoring, coachingu w edukacji, czyli dotyczących technicznej obudowy materii, która powinna stanowić przedmiot zainteresowań zawodowych nauczających.

Od lat szukam wartościowego szkolenia przydatnego w nauczaniu plastyki. Niestety, nie znajduję. Na moją skrzynkę mailową przychodzą za to propozycje lekcji – plastycznych warsztatów terapeutycznych. Na szkoleniach, jeśli już są, zachęca się nas – nauczycieli plastyki – do uprawiania na lekcjach relaksacji. Nie jestem terapeutą, jestem nauczycielem!

Wiele kursów i innych form poświęconych edukacji plastycznej odnosi się do arteterapii, modnej formy psychoterapii. Mnożenie form terapii (biblioterapia, muzykoterapia, relaksacyjne metody plastyczne itp.) uważam za anomalię naszej edukacji. Zamiast sensowej, atrakcyjnej dla chłonnych w tym wieku umysłów pożywki, możliwości wyrażania własnej trudnej, zbuntowanej ekspresji, siódmoklasiście miałabym serwować terapię? Mamy coraz więcej fobii, dysfunkcji, a nikt nie zauważa logicznego związku ich powstawania z naturalną – źle niestety realizowaną – potrzebą tworzenia, autoekspresji człowieka w wieku „burzy i naporu”. Zastanawiający był widok gimnazjalnych szesnastolatków, którzy tak zapamiętywali się w malowaniu, że często nie zauważali końca długiej przerwy. „Chcemy malować!” – z tym okrzykiem bojowym wparowali na taką właśnie, przedłużoną przez uczniów lekcję plastyki ósmoklasiści, którzy już nie mają tego przedmiotu.

Innym absurdem polskiej edukacji plastycznej jest fikcja proponowanych przez wydawców podręczników scenariuszy lekcji. Chcąc je zrealizować, mamy gwarancję popadnięcia w nieliczne tarapaty, usiłując wcisnąć w 45-minutową lekcję kilka metod nauczania, pracę plastyczną, wystawę i ocenę jej efektów oraz zadanie pracy domowej.

Kultura, podobnie jak polityka historyczna, jest instrumentem politycznym każdego państwa. „Inwestycja w kulturę przekłada się bowiem na siłę i pozycję w innych dziedzinach. [...] Gdy Koreańczycy wchodzili z inwestycjami do Polski, to pytali o liczbę szkół artystycznych. To pokazuje sposób ich rozumienia kultury, ich świadomość, że bez kultury nie ma rozwoju”<sup>26</sup> – zwraca uwagę Krzysztof Olendzki. Trzeba pamiętać, że dziedzictwo to spadek po poprzednich pokoleniach, ale także dorobek, który my pozostawimy potomnym.

## 5

Wielu naszych rodaków powracających do, skądinąd pięknej, Polski, narzeka, że uderza estetyczny obskurantyzm ojczyzny. Nie tylko w mojej opinii Kraków w ostatnich dekadach zbrzydł, stał się niechlujnym grajdołem z pretensjami, coraz bardziej wyzuty z dawnego, swoistego charakteru.

Przykładem ofiary rewitalizacji po krakowsku jest Rynek Dębnicki, usytuowany w bezpośrednim sąsiedztwie zabytkowego Starego Miasta. Decyzja władz miasta z 2010 roku o wybudowaniu pod rynkiem parkingu podziemnego wprowadziła w osłupienie jego mieszkańców. Europa Zachodnia, do której standardów aspirujemy, zdą-

---

<sup>26</sup> K. Kołodziejki, *Polska to nie tylko Chopin*, „Sieci” 2018, nr 51–52.

żyła dojrzeć do tego, żeby takie silnie zindywidualizowane miejsca chronić, bo ich istnienie wymaga czasu i nie poddają się one rekonstrukcji, są nienaprawialne. Wtedy, w 2010 roku, udało się – władze Krakowa odstąpiły od pomysłu. Rezygnacja nie zatrzymała jednak rewitalizacyjnych zapędów. Rozpoczęto od wyeksmitowania mieszkańców, w efekcie którego to zabiegu od razu zrobiło się bardzo witalnie. Z pozoru niepozorne działania w stylu tandetnego bazarku, po cichu przeszmuglowane przez zainteresowanych innymi niż estetyczne walory Rynku sprawiły, że dziś przybysza u wlotu na Rynek Dębnicki wita duża tablica informacyjna, w jednej trzeciej pokryta logotypami, stwierdzająca, że... jest to Rynek Dębnicki. Poza tą lichą tablicą, podpisaną „Projekt Central Markets jest realizowany w ramach Programu dla Europy Środkowej współfinansowanego ze środków Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego”, jedynym obiektem „Projektu” jest centralnie zakomponowany, okazały gabarytami, ze świecącymi kolorowymi przyciskami bunkier szaletu miejskiego. Zimne, neonowe światła spożywczej sieciówki, sklepu alkoholowego, z finezją godną zabytkowego Krakowa wysadzony na środku, jaskrawo oklejony folią samoprzylepną bankomat, blaszana szafa paczkomatu przyklejona do jednego z drewnianych sklepiaków, „zmodernizowany” przystanek, barierki, stacja hulajnóg, podświetlone parkomaty, mnóstwo drobnych elementów, ulepek składający się na wizualne bezhołowie.

Kilkanaście lat temu kipiący życiem, z wyrazistym *genius loci* barwny, malowniczy plac, oszpecony upiększającymi zabiegami przeobraża się w bezduszne, coraz mniej różniące się od wszystkich innych miejsce. Niestety, ilekroć w jakiejś sprawie usiłuję podjąć kwestię estetyczną, w sukurs szpetnym decyzjom nieodmiennie przychodzi BHP, prawo, ekonomia. O wyglądzie Polski, pejzażu, ulic, szkół, wszystkiego decydują behapowcy i urzędnicy różnej maści. Wskazanie na względy estetyczne wywołuje uśmiech pobłażania albo po prostu śmiech jako reakcję na „żart”.

„Przyzwolenie na ohydę demoralizuje nas wszystkich”<sup>27</sup>.

## 6

Sięgnijmy do XIX-wiecznych fotografii kurortu, żeby dowiedzieć się, czym była Szczawnica. Obudowane werandami, zdobione drewnianym detalem wille – pałace, kuracjusze z porcelanowymi pijalkami przechadzający się pawilonami uzdrowiska, domy górali opatrzone malowanymi godłami. Plakaty reklamujące przyjazd do zdrojowego Dworca Gościnnego, ówczesnego centrum życia kulturalnego Szczawnicy, polecały oprócz ogromnej sali balowej, salę widowiskową, salę fortepianową, czytelną dysponującą przeszło trzydziestoma czasopismami. Teatr Krakowski dawał tu w sezonie przedstawienia trzy razy w tygodniu. Występowali między innymi Helena Modrzejewska, Ludwik Solski, Stefan Jaracz, Juliusz Osterwa, Ada Sari. Odbływały się liczne koncerty, odczyty. Przyjeżdżali pisarze, naukowcy i malarze, Witkiewiczowie

<sup>27</sup> Cz. Bielecki, dz. cyt.

ojciec i syn, Sienkiewicz, Kraszewski, Fredro, Siemiradzki, Matejko... Do Szczawnicy się jeździło! Zażywać wód, ale także wysokiej kultury, rozmów o filozofii, sztuce i literaturze.

W Szczawnicy stare drewniane domy znikają za sprawą pożarów. Dziś większość przeszło stuletnich, drewnianych wili wybudowanych w stylu szwajcarskim popada w ruinę. Boży Dar, Żółta Sokolica, Wanda i wiele innych niszczone opuszczonych od dawna. Lokalne rzemiosło reprezentuje sklepik z ekołowickim dizajnem. Zwyczajnie eleganckiego uzdrowiska zostały zapomniane, ich miejsce zastąpiło piwo-disco-polo non stop. Plebejska oferta obejmuje codzienną tancbudę upa-upa, z rozrywki „więcej kulturalnej” – spotkanie z flisakami w jazz klubie.

Muzeum Pienińskie, do 2014 roku ulokowane w Wili „Pałac” przy centralnym, reprezentacyjnym Placu Dietla, zabudowanym pięknymi okazami szczawnickiej XIX-wiecznej architektury, zostało przeniesione do brzydkiego, pozbawionego charakteru budynku w sąsiedniej wsi Szlachtowa, cztery kilometry od centrum Szczawnicy. No tak, ale kiedy Szalay i Dietl, a po nich Stadniccy, budowali Szczawnicę, Polacy cieszyli się Polską, zależało im na zniewolonej i odzyskanej ojczyźnie.

Z końcem szczawnickich wakacji pojechałam do Zakopanego i po tym, co zobaczyłam i usłyszałam, powinnam uczciwie poprzestać na bezkrytycznym zachwycie dla jednak wciąż eleganckiej Szczawnicy. Trywializacja góralszczyzny jest w Zakopanem bezprzykładną kapitulacją kultury. Czekoladowe oscypki w sieci ekskluzywnych w zamierzeniu i w cenach cukierni, z estetyką bez ogródek wziętą z patiserii Emiratów Arabskich, niewiele za to mających wspólnego z polskimi górami, królestwo disco polo z Podhala, są ledwie odpryskami groteskowej stolicy Tatr. Stanisławowi Witkiewiczowi i jego rodakom, kiedy dokonywali dzieła stworzenia zakopiańskiego stylu architektonicznego, zależało na Polsce.

## 7

„Bez piękna się umiera” – twierdziła Melanie von Nagel, benedyktyńska mniszka i pisarka. Filozof Nicola Chiaromonte i ona wspólnie w korespondencji szukali ucieczki od rozpędzonego, zdziwałego od postępu świata, w którym człowiek nie odnajduje siebie. „To świat, który atakuje nas wciąż nowymi możliwościami, skłania do przeskakowania od jednej do drugiej atrakcji bez chwili wytchnienia; wreszcie: w którym nie ma jasnej idei piękna czy pięknego życia”<sup>28</sup>.

Herbert Read ostrzegwał, że „gdy ginie sztuka, duch ludzki staje się bezsilny, świat zaś cofa się w barbarzyństwo”<sup>29</sup>. Uważał, że idea wychowania przez sztukę jest ma-

<sup>28</sup> J. Tokarski, *Filozof i zakonnica*, „Tygodnik Powszechny” 2018, nr 27.

<sup>29</sup> H. Read, *O pochodzeniu formy w sztuce*, PIW, Warszawa 1974.

nifestem w obronie człowieka zagrożonego przez procesy alienacyjne w cywilizacji współczesnej, którą cechują technokracyzm i konsumpcjonizm<sup>30</sup>.

Wiemy, że żyjemy w kulturze konsumpcji, materializmu i hedonizmu, wielu z nas ten stan zadowala. Rzeczywistość wirtualna anektuje coraz większe obszary świata realnego, sukcesywnie pozbawiając potrzeby jego obserwacji i zrozumienia. W przypadku dzieci, wychowanych już w kulturze cyfrowej, proces ten skutkuje brakiem zainteresowania otaczającą rzeczywistością, często apatią.

Jak pisał w jednym ze swoich wierszy Zbigniew Herbert: „Nie należy zaniedbywać nauki o pięknie”<sup>31</sup>.

Poważnej dyskusji wymaga nie tylko rola nowych mediów, zastosowanie programów graficznych w szkolnej edukacji plastycznej, wszystkie ledwie wspomniane w artykule problemy i kwestie potrzebują podjęcia trudnej, ale koniecznej analizy oraz nowej konstrukcji, jeśli chcemy mienić się narodem kulturalnym.

Trudno wyrokować o szansach na realną poprawę opisaną sytuacji. Przywiązanym do wiary w sens lokowania swojego potencjału w pracę na rzecz ustawicznego poprawiania tężyzny fizycznej „mózgowicom rozpieszczonych dzieci” kryzys pandemii i wojny mogą dobrze się przysłużyć. Francuska filozof Chantal Delsol, która użyła takiego określenia, uważa, że do prawdziwego wstrząsu egzystencjalnego, będącego skutkiem niedawnej epidemii, doprowadziły obietnice „usunięcia wszelkich dolegliwości bytu ludzkiego”. Obecny, przez wszystkich odmieniany przez wszystkie przypadki „trudny czas” może paradoksalnie pomóc otrząsnąć się z ograniczeń dyktatury pozytywistycznej, kiedy dotychczasowe konstrukcje okazały się zawodne. Być może odrodzi się odwieczna, na wskroś ludzka potrzeba budowania wartości i wynikających z niej wrażliwości na lepszym, trwalszym gruncie. Edukacja plastyczna w tych nowych warunkach miałaby szanse znaleźć całkiem inne od obecnego miejsce w polskiej edukacji.

Artykuł, będący zbiorem niewesołych refleksji, kończę komentarzem Marcela Prousta do obrazów Teilharda de Chardina, bo patrzeć i widzieć piękno jest prawdziwym celem lekcji plastyki. To dzięki malarstwu, powiada Proust, uczymy się od nowa oglądać naszą rzeczywistość, to wrażliwość malarzy uczy nas zapośredniczać piękno z obrazów i przenosić je na rzeczywistość.

„[...] Martwa natura [Chardina] stanie się przede wszystkim naturą ożywioną. Tak jak życie, zawsze będzie miała panu coś do powiedzenia, jakiś urok, by pana olśnić, jakiś sekret do wyjawienia, życie codzienne pana oczaruje, jeśli choćby przez

---

<sup>30</sup> U. Szuścik, *Perspektywa psychologiczna w edukacji plastycznej dziecka*, [w:] U. Szuścik, E. Linkiewicz (red.), *Sztuka, edukacja, kultura: z teorii i praktyki edukacji artystycznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2014.

<sup>31</sup> D. Monkiewicz-Cybulska, dz. cyt.

kilka dni będzie pan nasłuchiwał jego malarstwa jako rodzaju lekcji; i aby zrozumieć życie jego malarstwa, dostrzeże pan piękno życia<sup>32</sup>.

„[...] wydęcie zmiętej serwety, w którą słońce wszywa kawałek żółtego aksamitu, niedopity kieliszek, lepiej ukazujący w ten sposób szlachetną falistość swoich kształtów, a na dnie jego witrażu, przejrzystego i podobnego do zagęszczenia dnia, resztę ciemnego wina, ale migocącego światłem. Zajmowało mnie przekształcanie brył, przeobrażanie się płynów pod wpływem oświetlenia, skażenie śliwek przechodzących z zielonego w niebieskie i z niebieskiego w złote w na wpół już wypróżnionym kloszu; [...] Staralem się znaleźć piękno tam, gdzie nigdy sobie nie wyobrażam jego obecności, w rzeczach najbardziej użytkowych, w głębokim życiu martwej natury<sup>33</sup>.

## Bibliografia

- Arnheim R., *Sztuka i percepcja wzrokowa. Psychologia twórczego oka*, [w:] M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska (red. nauk.), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Arts and Cultural Education At School In Europe*, EACEA, Eurydice, Bruksela 2009.
- Bielecki Cz., *Prawo do piękna*, „Rzeczpospolita” 2015, nr 207.
- Boguszewska A., *Przeszłość i przyszłość polskiej edukacji plastycznej – jej znaczenie dla współczesności*, [w:] A. Boguszewska, A. Mazur, *Wybrane problemy edukacji plastycznej dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2013.
- Didkowska B., *Edukacja artystyczna. Niezbędna? Potrzebna? Zbyteczna?*, [w:] M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska (red. nauk.), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Guitton J., *Dialogi z Pawłem VI*, Pallottinum, Poznań–Warszawa 1969.
- Halo, mamy problem, nieudana lekcja plastyki polskiego szkolnictwa*, <https://kraftmagazyn.pl/halo-mamy-problem-nieudana-lekcja-plastyki-polskiego-szkolnictwa/> [dostęp: 5.07.2020].
- Jaksender A.Z., *Lekcja piękna z codzienności*, [w:] M. Proust, *Chardin*, Eperons-Ostrogi, Kraków 2017.
- Jan Paweł II, *Pamięć i tożsamość. Rozmowy na przełomie tysiącleci*, Znak, Kraków 2005.
- Kisiel P., *Młody odbiorca w świecie kultury*, [w:] *Klasa w muzeum: programy dla szkół w Muzeum Narodowym w Krakowie. Przewodnik dla nauczycieli*, Kraków 2018/2019.

---

<sup>32</sup> Z przedmowy A.Z. Jaksender, *Lekcja piękna z codzienności*, [w:] M. Proust, *Chardin*, Eperons-Ostrogi, Kraków 2017.

<sup>33</sup> M. Proust, *W cieniu zakwitających dziewcząt*, t. II, PIW, Warszawa 1992.



- Kołodziejski K., *Polska to nie tylko Chopin*, „Sieci” 2018, nr 51–52.
- Kuduk F., *Podsumowanie*, „Sztuka” 1984, nr 4.
- Kunat B., *Spełnieni, ale niedoceniani: rozwój zawodowy nauczycieli plastyki*, Trans Humana, Białystok 2016.
- Kunat B., *Trudny zawód nauczyciela plastyki*, [http://edukacjaialog.pl/archiwum/2007,57/styczen,87/trudny\\_zawod\\_nauczyciela\\_plastyki,247.html](http://edukacjaialog.pl/archiwum/2007,57/styczen,87/trudny_zawod_nauczyciela_plastyki,247.html) [dostęp: 11.06.2020].
- Mapa drogowa UNESCO dla edukacji artystycznej*, 2006, [https://www.unesco.pl/file-admin/user\\_upload/pdf/Mapa\\_Drogowa.pdf](https://www.unesco.pl/file-admin/user_upload/pdf/Mapa_Drogowa.pdf) [dostęp: 7.06.2020].
- Monkiewicz-Cybulska D., *Estetyka dla dzieci, czyli edukacja piękna*, 2017, <https://filozofuj.eu/dorota-monkiewicz-cybulska-estetyka-dla-dzieci-czyli-edukacja-piekna/> [dostęp: 15.09.2020].
- Monkiewicz-Cybulska D., *Przemyczone w tubce farby*, 2019, <https://kultura.poznan.pl/mim/kultura/news/przemyczone-w-tubce-farby,141523.html#jump-to> [dostęp: 20.06.2023].
- Murzyn J., *Problemy dydaktyki w zakresie sztuk plastycznych*, 2016, [http://www.ptde.org/pluginfile.php/1087/mod\\_page/content/6/Archiwum/XXII\\_KDE/pdf/Murzyn.pdf](http://www.ptde.org/pluginfile.php/1087/mod_page/content/6/Archiwum/XXII_KDE/pdf/Murzyn.pdf) [dostęp: 6.07.2020].
- Papież w Bundestagu o zadaniach polityków, korzeniach Europy i ekologii*, „Dziennik Gazeta Prawna”, 22.09.2011.
- Proust M., *W cieniu zakwitających dziewcząt*, t. II, PIW, Warszawa 1992.
- Read H., *O pochodzeniu formy w sztuce*, PIW, Warszawa 1974.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 sierpnia 2017 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych, Dz.U. 2017, poz. 1534.
- Skutnik J., *Edukacja kulturalna i artystyczna we Francji na przełomie XX i XXI wieku (w świetle historycznych doświadczeń polityki kulturalnej i oświatowej)*, [w:] K. Olbrycht (red.), *Edukacja kulturalna: wybrane obszary*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2004.
- Suchodolski B., *Kim jest człowiek?*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1976.
- Szuman S., *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1969.
- Szuścik U., *Perspektywa psychologiczna w edukacji plastycznej dziecka*, [w:] U. Szuścik, E. Linkiewicz (red.), *Sztuka, edukacja, kultura: z teorii i praktyki edukacji artystycznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2014.
- Tokarski J., *Filozof i zakonnica*, „Tygodnik Powszechny” 2018, nr 27.
- Tytko M.M., *Problemy kultury plastycznej w edukacji*, „Kultura i Wychowanie” 2012, nr 4(2).

**An Art – redundant school subject?**

**Abstract:** This article is not a study being the result of analytical scientific research. It rather deals with the problem of very serious negligence in teaching art in Polish schools. Referring to her professional experience, the author points out the reasons for abnegation in this subject and indicates its socially dangerous consequences.

The condition of the subject of art in the Polish school is poor and inadequate. Meanwhile, extensive scientific researches have assigned it an important role in human development. Looking at the question from a more mercantile perspective, i.e. from a position closer to our times, the intention to reduce the distance to Western countries and the related growing demand for high-quality computer graphics products, future job forecasts, should lead our decision-makers towards rehabilitating of art education.

A small child or teenager has a natural creative potential and the need to experience and create beauty. The educational system and practice in Poland successfully crush this innate capital in several ways. Why is art, which is an area of infinite possibilities of influencing fresh sensitivity, universally regarded as the subject of the lowest category in the school hierarchy? Why the inexplicable disregard and indolence of the state and educational authorities and teachers in this area?

**Keywords:** art, education, aesthetics

**About the Author**

Marta Dłużewska, an art teacher in a primary school. Painter artist, member of the Polish Conrad Society.



## Katarzyna Miłek\*

Gnieźnieńska Szkoła Wyższa Milenium

 <https://orcid.org/0000-0003-4603-4604>

e-mail: [katarzynamilek@op.pl](mailto:katarzynamilek@op.pl)

## Honorata Marmurowicz\*\*

Gnieźnieńska Szkoła Wyższa Milenium

 <https://orcid.org/0009-0009-0093-5870>

e-mail: [honia696@wp.pl](mailto:honia696@wp.pl)

# Kształtowanie kompetencji językowych dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym

[https://doi.org/10.25312/2083-2923.23\\_03kmhm](https://doi.org/10.25312/2083-2923.23_03kmhm)

**Streszczenie:** Artykuł określa podstawowe koncepcje rozwoju mowy dziecka. Analiza poszczególnych jego etapów połączona jest z przedstawieniem sposobów stymulowania poprzez działania rodziców, opiekunów, a następnie nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Opanowanie przez dziecko elementów języka stanowi o jego kompetencjach komunikacyjnych, a tym samym o skuteczności porozumiewania się w sposób adekwatny do zastałych warunków czy określonej sytuacji. Nieodłącznym elementem nabywania kompetencji językowych przez dziecko jest więc nie tylko bierne słuchanie i powtarzanie zasłyszanych słów czy zwrotów, ale także umiejętne włączanie dziecka w tworzenie własnego języka, budowanie słownika poprzez poprawianie i wzmacnianie

---

\* Katarzyna Miłek – doktor nauk społecznych w zakresie pedagogiki. Adiunkt na Wydziale Nauk Społecznych Gnieźnieńskiej Szkoły Wyższej Milenium. Obszary badawcze: kreatywność, edukacja przedszkolna, arteterapia. Autor wielu artykułów w czasopismach naukowych oraz monografiach.

\*\* Honorata Marmurowicz – magister z zakresu edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Doktorantka Uniwersytetu Zielonogórskiego na Wydziale Nauk Humanistycznych i Społecznych. Studentka kierunku integracja sensoryczna z elementami terapii behawioralnej w Wyższej Szkole Kształcenia Zawodowego we Wrocławiu. Przewodnicząca Koła Naukowego Twórczego Arteterapeuty działającego przy Gnieźnieńskiej Szkole Wyższej Milenium.

wypowiedzi. W artykule zwrócono również uwagę na konieczność stymulowania potrzeby mówienia dziecka, zwłaszcza w początkowej fazie kształcenia. Sposób i jakość przekazu informacji, kontaktu werbalnego z dzieckiem już od okresu prenatalnego ma dla jego rozwoju istotne znaczenie i może dać wymierne efekty w późniejszym czasie. Istotą artykułu jest przekazanie najważniejszych informacji związanych z kształtowaniem mowy u dzieci. Publikacja stanowi formę pomocy naukowej dla studentów pedagogiki oraz nauczycieli z zakresu edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Zawarte w niej treści służą także edukowaniu przyszłych rodziców, których wiedza dotycząca tak zaawansowanego i złożonego procesu, jakim jest rozwój mowy, powinna odgrywać znaczącą rolę w procesie wychowania i kształcenia nowego pokolenia.

**Słowa kluczowe:** kompetencje językowe, kształtowanie kompetencji językowych, etapy rozwoju mowy, fazy rozwoju mowy: czynna, bierna

Koncepcje rozwoju mowy dziecka były określane przez różne podejścia. Natywizm zakładał istnienie wrodzonych, biologicznie właściwych mechanizmów rozwoju mowy. Uznawał całkowicie spontaniczny sposób rozwoju odpowiednich struktur językowych przez przyswajanie ich dzięki genetycznym uwarunkowaniom rozwiniętym przez ludzki mózg, mający predyspozycje do rozumienia mowy. Wrodzony mechanizm odpowiedzialny za mowę ludzką wymaga stosownej dojrzałości kory mózgowej do podjęcia funkcjonowania zakodowanej czynności<sup>1</sup>. Pomimo okoliczności przemawiających za słusznością takiej tezy należy zwrócić uwagę na uniwersalne formy dźwięków wydawanych przez niemowlęta wszystkich narodowości, pierwsze słowa małych dzieci budowane są z takich samych sylab przez dzieci na całym świecie, nawet systemy gramatyczne pierwszych wypowiedzianych zdań. Teorii natywistycznej zarzuca się pominięcie roli środowiska i sprowadzanie jej do roli impulsu do kształtowania aktywności werbalnej dziecka<sup>2</sup>.

Spośród idei środowiskowych upatrujących mechanizmów kształtujących mowę w środowisku znane są: behawiorystyczna koncepcja Skinnera, poznawcza koncepcja Piageta, społeczno-pragmatyczna koncepcja Hallidaya. Koncepcje behawioralne tłumaczą uczenie się mowy przez dziecko w schemacie uwarunkowania instrumentalnego bodziec–reakcja–wzmocnienie. Osoba opiekująca się dzieckiem dostarcza poprawnych wzorów językowych, dziecko przez naśladownictwo je utrwała, okazanie zrozumienia po komunikacie dziecka jest nagrodą, a za popełnienie błędu stosowana jest kara. Koncepcja zakładająca czysto instrumentalne mechanizmy pozbawia roz-

<sup>1</sup> D. Wood, *Jak dzieci uczą się i myślą*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006, s. 106.

<sup>2</sup> M. Cywińska, *Opanowanie języka i mowy przez dziecko*, [w:] tejsze, *Rozwijanie umiejętności językowych i komunikacyjnych dziecka. Wybrane aspekty*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań 2014, s. 18.

wój mowy akcentu twórczości, jaki był dostrzegany w koncepcjach natywistycznych. Zaakceptowany charakter odtwórczy zachowań językowych wskazywałby na bierne używanie języka przez jednostkę<sup>3</sup>.

Istnieje tendencja upatrywania mechanizmów rozwoju mowy, które pochodzą z interakcji między znanymi koncepcjami, z zależności dostrzeganych między nimi. Obecnie poszukuje się przyczyn rozwoju procesu komunikowania się w kontekście środowiskowym, w którym rozwija się dziecko, nic nie ujmując wpływowi biologicznych warunków genetycznego wyposażenia organizmu<sup>4</sup>. Koncepcje ujmujące uczenie się języka przez dziecko w sposób twórczy podkreślają aktywność dziecka w stosowaniu środków językowych i ich przekształcaniu oraz dążeniu do tego, aby być rozumianym przez najbliższe otoczenie. Takie podejście akcentuje zaangażowanie dziecka w funkcjonowanie werbalne, ale też w czynności interpersonalne polegające na nawiązaniu interakcji<sup>5</sup>. Zauważana niemal we wszystkich koncepcjach stałość stadiów rozwoju mowy, językowych zachowań dzieci, prowadzi do ukonstytuowania schematu etapów rozwojowych.

W stadium zarodkowym życia człowieka fizjologicznie wykształcają się organy – narząd słuchu, mowy, które przyjmą w okresie dalszego rozwijania się płodu i życia dziecka funkcje odpowiadające za umiejętność słyszenia i komunikowania się z otoczeniem.

W okresie postnatalnym rozwojowi somatycznemu towarzyszy kształtowanie się mechanizmów językowych, które wpływają na zrównoważony rozwój kompetencji językowych. W pierwszych miesiącach życia człowieka następuje gaworzenie i uczenie się wypowiadania najłatwiejszych głosek. Kolejnym mechanizmem kształtowania się mowy ludzkiej jest przechowywanie, czyli gromadzenie informacji doświadczanych w tym czasie. Polega on na rozumieniu informacji, które będą użyte w późniejszym czasie. Kolejne mechanizmy to analiza i komutacja, odpowiedzialne za intensywny rozwój gramatycznej twórczości językowej przy niewielkim jeszcze zasobie słów w słowniku dziecka. Mechanizmy integracji i elaboracji występują podczas rozwoju kompetencji nie tylko językowych, ale i komunikacyjnych, kiedy dziecko zaczyna świadomie używać języka jako narzędzia do nawiązywania kontaktów.

Można wyróżnić za Kaczmarkiem<sup>6</sup> takie etapy rozwoju mowy, jak:

- okres prenatalny – przygotowawczy,
- okres melodii – pierwszy rok życia,
- okres wyrazu,
- okres zdania,
- okres swoistej mowy dziecięcej.

---

<sup>3</sup> Tamże, s. 19.

<sup>4</sup> M. Kielar-Turska, *Rozwój sprawności językowych i komunikacyjnych*, [w:] E. Czapplewska, S. Milewski (red.), *Diagnoza logopedyczna. Podręcznik akademicki*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2012, s. 17–20.

<sup>5</sup> M. Cywińska, *Opanowanie języka...*, dz. cyt., s. 20.

<sup>6</sup> L. Kaczmarek, *Nasze dziecko uczy się mowy*, Wydawnictwo Lubelskie, Lublin 1988, s. 16–17.

Odpowiednio do wymienionych okresów rozwoju mowy wyróżnia się fazy ze względu na liczbę wypowiedzianych przez dziecko wyrazów:

- fazę przedjęzykową – przypadającą na pierwszy rok życia,
- fazę wypowiedzi jednowyrazowych – od 12. do 16. miesiąca życia,
- fazę wypowiedzi dwuwyrazowych – od 17. do 27. miesiąca życia,
- fazę wypowiedzi kilkuwyrazowych – od 20. do 40. miesiąca życia,
- fazę pełnych zdań – od 26. do 40. miesiąca życia,
- fazę opanowania podstaw języka do osiągnięcia pełnej kompetencji językowej – od 4. do 9. roku życia.

W okresie prenatalnym kształtują się centralne i obwodowe narządy mowy i słuchu. Tworzy się język, który jeszcze w okresie płodowym wzmacnia swoje umiejętności ruchów poprzez lizanie, ssanie, połykanie, potrzebne w życiu do artykułowania głosek. Tworzy się również narząd słuchu, który już w okresie prenatalnym odbiera dźwięki dobiegające ze świata zewnętrznego, w szczególności głos matki, dźwięki jej mowy oraz intonację<sup>7</sup>.

Okres melodii wyraźnie dzieli się na dwa podokresy. Pierwszy przypada na drugi i trzeci miesiąc życia, w którym dziecko głuży, nieświadomie wypowiadając spółgłoski i samogłoski oraz ich połączenia, artykułowane przypadkowo. Są one monitem dla otoczenia, że dziecko czuje się dobrze. Wcześniej dziecko wydaje tylko dźwięki płaczu i krzyku. Dźwięki głużenia, płaczu i krzyku są również wydawane przez dzieci głuche<sup>8</sup>. Na piąty, szósty i siódmy miesiąc życia przypada gaworzenie, polegające na świadomym powtarzaniu dźwięków mowy słyszanej z otoczenia. Jest to czynność wykonywana przy udziale słuchu, charakterystyczna tylko dla dzieci słyszących. Pod koniec pierwszego roku życia dziecko wypowiada i powtarza pierwsze słowa złożone z sylab *ba*, *ma*, *ta*, *da*. Dziecko zna swoje imię, próbuje je powtarzać. Rozumie ludzką mowę, co widoczne jest w wykonywaniu niektórych prostych poleceń. Pokazuje części swojego ciała, niektóre przedmioty<sup>9</sup>. W tym okresie niemowlę skupia się na słyszeniu charakterystycznych dla języka ojczystego cech, o ile jest to jedyny język, który odbiera z otoczenia<sup>10</sup>. Na tym etapie rozwoju mowy osoby opiekujące się dzieckiem mogą już je wspomagać. Pomocne jest mówienie z pauzami, z prawidłową intonacją. Tempo mowy powinno być nieco spowolnione, niektóre głoski wypowiedziane nieco dłużej, wzmacniane akcenty, zmieniana wysokość i tonacja głosu. Takie składniki mowy pozwalają niemowlęciu na lepszy odbiór mowy i wyodrębnienie poszczegól-

<sup>7</sup> A. Obrębowski, *Podstawowe wiadomości filo i ontogenezy oraz anatomii narządu słuchu*, [w:] A. Pruszewski, A. Obrębowski (red.), *Audiologia kliniczna. Zarys*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Medycznego im. M. Marcinkowskiego, Poznań 2010, s. 46.

<sup>8</sup> G. Gunia, *Terapia logopedyczna dzieci z zaburzeniami słuchu i mowy. Wybrane problemy teorii i praktyki surdologopedycznej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2006.

<sup>9</sup> M. Ligęza, *Podstawy rozwoju języka i mowy dzieci*, [w:] T. Gałkowski, G. Jastrzębowska (red.), *Logopedia. Pytania i odpowiedzi*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 1999, s. 33.

<sup>10</sup> I. Kurcz, *Psychologia języka komunikacji*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2000, s. 84–85.

nych składowych mowy<sup>11</sup>. W tym okresie kształtuje się u dziecka słuch fonemowy, który umożliwia odróżnianie poszczególnych głosek<sup>12</sup>.

W fazie wyrazu dziecko wypowiada wszystkie samogłoski oprócz *ę* oraz *a*, spółgłoski *m*, *t*, *b*, *k*, *d*, czasem *ś* oraz *ć*, pozostałe głoski wymawia, zastępując je łatwiejszymi zamiennikami. Pod koniec drugiego roku życia wypowiada kilkadziesiąt słów, z których zaczyna budować zdania. Podczas rozwoju mowy występuje zjawisko przewyższania percepcji nad możliwościami. Jest to zależność charakterystyczna dla procesu rozwojowego. W tym przypadku, jak mówi się o rozwoju kompetencji językowych dziecka, należy mieć na uwadze, że rozumienie słów wyprzedza użycie przez dziecko wyrazów rozumianych w mowie. Dziecko w tej fazie używa rzeczowników, w niewielkim stopniu określa niektóre czynności, używa kilku słów dźwiękonaśladowczych. Liczebność słów używanych w tym czasie przez dziecko jest stymulowana różnorodnymi czynnikami. Niezwykle ważne jest środowisko, w którym wychowuje się dziecko<sup>13</sup>.

W kolejnej fazie rozwoju mowy – w fazie zdania – dziecko opanowuje wypowiadanie trudniejszych głosek: *p*, *b*, *m*, *w*, *f*, *ś*, *ż*, *ć*, *ń*, *dź*, *k*, *g*, *c*, *t*, *d*, *n*, *j*, *ł*. W wieku dwóch lat zna tysiąc słów. Potrafi budować krótkie, trzywyrazowe zdania. Dziecko w tym okresie opanowuje gramatykę ojczystego języka, często w sposób twórczy poprzez analogię słyszaną w mowie potocznej, popełnia błędy gramatyczne. Wypowiedzi dwulatków są krótkie, najczęściej dwuwyrazowe.

Dziecko podczas okresu swoistej mowy dziecięcej nabywa umiejętności prawidłowego wypowiadania wszystkich głosek. W wieku czterech lat powinno wypowiadać *s*, *z*, *c*, *dz*. W wieku pięciu lat – *sz*, *ż*, *cz*, *dź*. Czterolatek powinien artykułować głoskę *r*. W tym czasie dziecko wypowiada się na różne tematy, zadaje codziennie dużo pytań, co jest przejawem rozwoju poznawczego. Zwiększa się zasób słownictwa – dziecko operuje rzeczownikami, czasownikami, przymiotnikami, przysłówkami, zaimkami. Zwiększa się umiejętność dostrzegania błędów w wypowiedziach innych ludzi. Etap ten pokrywa się z okresem edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej.

Sześciolatek powinien wymawiać prawidłowo wszystkie głoski. Podczas aktywności werbalnej prawidłowo buduje zdania pod względem gramatycznym, składniowym, z odpowiednio zachowaną intonacją, rytmem i melodią. Jeśli nie notuje się zaburzeń w rozwoju mowy dziecka, może ono pomimo wszystko dokonywać opuszczania, przestawiania, zamieniania głosek. Deformacje głosek, ich zniekształcanie, wypowiadanie międzyzębowo, bocznie, welarnie zalicza się do zakłóceń, a nawet zaburzeń w rozwoju mowy, które powinny być niwelowane na drodze terapii logopedycznej.

---

<sup>11</sup> S. Milewski, *Mowa dorosłych kierowana do niemowląt. Studium fotostatycznie-fonotaktyczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2004, s. 67.

<sup>12</sup> M. Ligęza, dz. cyt., s. 35.

<sup>13</sup> M. Kielar-Turska, dz. cyt., s. 45.

Język mówiony jest jedyną formą wypowiedzi małego dziecka i w wieku przedszkolnym. Dziecko powinno mieć możliwość wypowiadania się, określania swoich emocji i myśli. Musi w związku z tym opanować wszelkie formy oraz środki językowe. Uczy się mowy przez naśladowanie jej w kontaktach z najbliższą rodziną, a następnie ma sposobność rozwijania mowy w przedszkolu. Okres przedszkolny jest czasem intensywnego rozwoju mowy dziecka, a zarazem poziomu jego myślenia. Niezwykle ważny jest wzór mowy nauczyciela. Wpływa on na zasób słownictwa dziecka, a także na walory gramatyczne. Dziecko podczas edukacji przedszkolnej wzbogaca słownictwo. Mamy tu do czynienia ze słownikiem biernym i czynnym. Słownik bierny odnosi się do rozumienia słów, a słownik czynny do ich poprawnego wypowiadania. Rozwój mowy biernej kształtuje się, mówiąc do dziecka o wszystkim, co dziecko wokół siebie widzi i czym się zajmuje. Używając wielokrotnych powtórzeń, skłania się dziecko do utrwalania słów i ich rozumienia.

W zakresie poszerzania słownictwa należy używać wielu czasowników określających obserwowane czynności i procesy, rzeczowników i przymiotników określających omawiane cechy, okoliczników czasu i miejsca. Należy aktywizować słowne wypowiedzi dziecka. Bierny słownik dziecka to zasób słów, które dziecko rozumie, ale ich nie używa<sup>14</sup>. Zadaniem nauczyciela jest nawiązywanie rozmowy z dzieckiem przy każdej nadarzającej się okazji na drodze spontanicznego, przemyślanego, zorganizowanego dialogu. Kształtowanie kompetencji językowych odbywa się również poprzez organizowanie sytuacji edukacyjnych, które aktywizują dziecko, zachęcając do wyrażania własnych myśli, komunikatywnej mowy oraz swobodnych wypowiedzi.

W rozwoju mowy dziecka mogą wystąpić zakłócenia, czyli pewne odstępstwa od normy, które nie mają podłoża patologicznego. Zakłócenia nie mają przyczyn somatycznych ani psychicznych. Wynikają z pewnych dysharmonii rozwojowych, wolniejszego tempa rozwoju układu nerwowego lub z przyczyn środowiskowych. Są one zazwyczaj przejściowe, ustępują, normalizują się wraz z rozwojem dziecka i ogólnym wspomaganie wychowawczym środowiska rodzinnego, przedszkolnego. Do zakłóceń, które nie wymagają interwencji specjalisty, należy ubogi zasób słów, niektóre wady artykulacyjne, redukcja niektórych dłuższych słów, posługiwanie się wypowiedziami jednowyrazowymi lub zdaniami dwuwyrazowymi.

Na etapie edukacji przedszkolnej często występują zaburzenia mowy, które powinny być zdiagnozowane i zredukowane w ramach specjalistycznej opieki logopedycznej. Do symptomów zaburzeń należy zaliczyć brak mowy, zatrzymanie jej rozwoju, a nawet regres do wcześniejszych etapów rozwoju mowy. Zaburzenia mogą dotyczyć percepcji mowy i jej ekspresji. Wśród przyczyn wady wymowy wyróżnia się czynniki wewnątrzprochodne oraz zewnątrzprochodne. Najczęściej są to wady powodowane niewłaściwą budową lub funkcjonowaniem aparatu mowy, lub zaburzenia

---

<sup>14</sup> E. Zyzik, *Mowa dzieci w wieku przedszkolnym i sposoby jej wspomaganie*, „Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne” 2011, nr 20, s. 115.

słuchu fonematycznego. Świadomość wad i ich przyczyn ze strony osób wychowujących dziecko jest niezwykle istotna, gdyż powodują one trudności dziecka w funkcjonowaniu w szkole. Dziecko mające trudności w nauce czytania i pisania nie odnosi sukcesów w szkole. Prowadzi to do zaburzeń w rozwoju osobowości, tożsamości, samooceny i samoświadomości. Taki stan nie sprzyja wydolności umysłowej, co rodzi zaburzenia w kontaktach interpersonalnych.

Sześciolatek jest dojrzałym użytkownikiem języka, chociaż do tej pory tylko języka mówionego. Wkracza w świat pisma, którego kształtowanie w edukacji wczesnoszkolnej przyczynia się do świadomego poznawania reguł rządzących językiem. Dziecko sześciolatek posiada zasób ponad czterech tysięcy słów. Do dziesiątego roku życia dziecko uczy się złożonych reguł i zachowań językowych. Jest w stanie rozumieć i nadawać komunikaty językowe i komunikacyjne, posiada umiejętność używania języka stosownie do sytuacji. Dla zapewnienia odpowiednich warunków rozwoju dziecka, w tym jego mowy, należy podejmować w edukacji wczesnoszkolnej różnorodne formy i techniki pracy.

Sprawność językowa i komunikacyjna jest istotna ze względu na sam rozwój dziecka, ponieważ łączy się on ściśle z rozwojem procesów poznawczych i poznawaniem otaczającej rzeczywistości. Jego ważną rolę należy też podkreślić ze względu na funkcje psychospołeczne. Możliwość porozumiewania się z innymi ludźmi koreluje z poznawaniem kultury, budowaniem tożsamości, nawiązywaniem kontaktów interpersonalnych, poczuciem własnej wartości, satysfakcji ze skutecznego działania. Sukcesy odnoszone przez dziecko w sferze języka i komunikowania się mają decydujące znaczenie w przedszkolu, a potem w edukacji szkolnej<sup>15</sup>.

Kompetencje językowe to nieuświadomiona wiedza o języku, która będąc w użyciu podczas mowy, pozwala na poprawne tworzenie wypowiedzi. Jest to zatem sprawność wytwarzania wypowiedzi, ale również ich odbierania. Rozwój kompetencji językowych dziecka jest wyznacznikiem motywacji do świadomego poznawania języka, jego zasad i wartości. Nie pozostaje również bez znaczenia w kształceniu się w ramach języków obcych<sup>16</sup>.

Termin kompetencji językowej wiąże się ściśle z kompetencjami komunikacyjnymi. Są to umiejętności dotyczące posługiwania się językiem w sytuacjach społecznych. Dotyczą one sprawności tworzenia poprawnych zdań pod względem gramatycznym dostosowanych do pełnionych ról społecznych – widoczna w przypadku odpowiedniego dobrania środków językowych, sytuacji tworzenia wypowiedzi oraz celu, w jakim nadawca tworzy wypowiedź<sup>17</sup>.

<sup>15</sup> M. Cywińska, *Wstęp*, [w:] tejże, *Rozwijanie umiejętności językowych i komunikacyjnych dziecka. Wybrane aspekty*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań 2014, s. 7.

<sup>16</sup> M. Cywińska, *Opanowanie języka...*, dz. cyt., s. 14.

<sup>17</sup> J. Porajski-Pomsta, *Umiejętności komunikacyjne i językowe dzieci w wieku przedszkolnym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1993, s. 8–9.



Poziom umiejętności komunikowania się staje się wyznacznikiem dojrzałości do podejmowania edukacji na kolejnych szczeblach w systemie oświatowym. Na poziomie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej najważniejszym modelem wzoru komunikacji językowej jest nauczyciel<sup>18</sup>. Język pełniący nadrzędną rolę w rozwijaniu kompetencji językowych i komunikacyjnych pełni funkcje: komunikacyjną, ekspresyjną, reprezentacyjną.

Najsilniej zarysowana jest funkcja komunikacyjna, dlatego że język służy człowiekowi do wymiany doświadczeń, myśli, poleceń, spostrzeżeń, informacji. Komunikowanie się między ludźmi zmienia swój charakter w zależności od tego, czy wypowiedź jest odnoszona do mowy, czy do pisma. Komunikaty z użyciem mowy zmieniają się w zależności od odbiorcy, modyfikowane zgodnie z potrzebami uczestników aktu komunikowania się. Komunikowanie się za pomocą pisma ma inny charakter. Wypowiedzi pisemne są zazwyczaj przekazem do niewiadomej liczby odbiorców, bez wpływu nadawcy na kontekst i bez informacji zwrotnej<sup>19</sup>.

Kolejną istotną funkcją języka, ważną w rozwoju kompetencji językowych dziecka w okresie przedszkolnym i wczesnoszkolnym, jest jego funkcja poznawcza. Za pomocą składników języka i różnorodnych jego środków świat jest opisywany, tłumaczony, wyjaśniany i porządkowany. Dziecko poznaje świat za pomocą pojęć, nazw zjawisk i rzeczy, a słownictwo dotyczące tych nazw gromadzi i porządkuje, tworząc reprezentacje świata w zgromadzonych wyrazach<sup>20</sup>. Język jest zatem środkiem do rozwoju myślenia<sup>21</sup>.

Ekspresyjna funkcja języka pozwala na ujawnianie stosunku do rzeczywistości. Stwarzając możliwości opisanie, nazwania uczuć nadawcy, daje sposobność wyrażenia swoich emocji, przeanalizowania i uporządkowania całej gamy przeżyć. E. Nęcka przypisuje w związku z tym językowi funkcję regulującą stany emocjonalne, co nasuwa zamienną dla ekspresyjnej nazwy – funkcję terapeutyczną w odniesieniu do jednostki<sup>22</sup>. Regulacyjny charakter wobec świata zewnętrznego przypisują mowie też inni psychologowie mówiący o rozwoju dziecka. A.I. Brzezińska uważa, że dziecko dzięki mowie jest w stanie poznawać i kontrolować świat swojej aktywności, szczególnie wyobraźni. Wraz z rozwojem mowy wzrasta możliwość wyrażenia swoich myśli, wyobrażeń, potrzeb, co pozwala na osiąganie coraz bardziej skutecznych sposobów działania, efektywnej komunikacji i funkcjonowania społecznego<sup>23</sup>.

---

<sup>18</sup> M. Cywińska, *Wstęp*, dz. cyt., s. 8.

<sup>19</sup> Tamże, s. 15.

<sup>20</sup> D.J. Czelakowska, *Stymulacja kreatywności językowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2005, s. 64.

<sup>21</sup> A.I. Brzezińska, K. Appelt, B. Ziółkowska, *Psychologia rozwoju człowieka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2015, s. 186.

<sup>22</sup> A. Falkowski, T. Maruszewski, E. Nęcka, *Procesy poznawcze*, [w:] J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia akademicka. Podręcznik*, t. 1, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2015, s. 493–496.

<sup>23</sup> A.I. Brzezińska, K. Appelt, B. Ziółkowska, dz. cyt., s. 188.



Znajomość roli języka w kształtowaniu kompetencji odpowiedzialnych za poznawczy i regulacyjny charakter sfery komunikowania stanowi zapewne priorytet w skutecznym działaniu opiekunów i wychowawców dziecka w wieku, gdy te umiejętności ulegają progresowi, licznym transformacjom jakościowym i ilościowym. Równie ważna jest świadomość kompetencji słuchowych, niejako pierwotnych w stosunku do kompetencji językowych. Zanim dziecko coś wyartykułuje, musi wykształcić kanały percepcji dźwięku mowy. Dźwięki gaworzenia w wieku niemowlęcym pochodzą z zestawu dźwięków słyszanych z otoczenia jeszcze w wieku prenatalnym, potem z okresu od urodzenia się dziecka. Na uwagę zasługuje więc rola opiekunów artykułujących mowę skierowaną w stosunku do dziecka. Kierują oni komunikaty dotyczące czynności, przedmiotów, nazywając swoją i dziecka aktywność, tworząc w ten sposób sytuację komunikacyjną. Na tym etapie pożądane jest wyzwalanie u dziecka samodzielnej aktywności, aby inicjować u niego słuchanie i wywołać jego komentarz dźwiękowy<sup>24</sup>.

U dziecka dwu- i trzyletniego rozwija się umiejętność słuchowego identyfikowania i różnicowania melodii poprzez zapamiętywanie, doświadczenia z dźwiękiem śpiewanym, granym na prostych instrumentach, dźwiękiem wydobywanym przez manipulowanie przedmiotami i zabawkami dźwiękowymi<sup>25</sup>. Pomimo niezakończonego rozwoju mowy czynności polegające na rozróżnianiu nowych słów, tworzeniu nowych konstrukcji werbalnych są możliwe dzięki kompetencjom słuchowym. Istotne we wspomaganiu rozwoju kompetencji słuchowych są odpowiednie zachowania osób dorosłych, opiekunów, nauczyciela. Komunikaty kierowane do dzieci powinny mieć odpowiednią do sensu intonację. Ważne jest utrzymywanie kontaktu wzrokowego z dzieckiem. Należy dziecku zapewnić klimat panujący w grupie przedszkolnej, aby ułatwić mu selektywność wypowiedzi z kontekstu napływających dźwięków<sup>26</sup>.

Bardzo istotne w okresie adaptacji dziecka w przedszkolu jest to, aby miało ono zapewnione odpowiednie warunki do funkcjonowania na poziomie rozwijania percepcji słuchowej. Niezmiernie ważne są zabawy stymulujące percepcję z zakresu rytmiki, logorytmiki, rozwijania ruchowego, muzycznego. Ważną rolę pełnią zabawy tematyczne z dziećmi, z nauczycielką, dostarczające możliwość i potrzebę formułowania komunikatów. Nauczyciel powinien tworzyć atmosferę pełną życzliwości, okazywania szacunku rozmówcy. Należy zapewnić różnorodne rekwizyty i środki do inspirowania zabaw. Stosowane powinny być formy coraz dłuższych tekstów czytanych dzieciom, opowiadań, słuchania nagrań cyfrowych. Jest to niezmiernie ważne choćby

---

<sup>24</sup> J. Cieszyńska, *Od słowa przeczytanego do wypowiedzianego*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2001, s. 41.

<sup>25</sup> J. Cieszyńska, M. Korendo, *Wczesna interwencja terapeutyczna*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2008, s. 142.

<sup>26</sup> A. Jakoniuk-Diallo, *Warunki rozwoju słuchowej kompetencji komunikacyjnej małego dziecka*, [w:] M. Cywińska, *Rozwijanie umiejętności językowych i komunikacyjnych dziecka. Wybrane aspekty*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań 2014, s. 145.

dlatego, że obecnie wychowaniu dzieci przedszkolnych i wczesnoszkolnych towarzyszy wykorzystanie najnowszych technologii informatycznych. Jak powszechnie wiadomo, komunikacja wewnątrz sieci, teksty mówione i sposób ich przekazu niejednokrotnie odbiegają od norm ogólnie przyjętych i stosowanych w języku polskim. Najprościej mówiąc, werbalny przekaz treści zawartych w komunikatorach czy ogólnie dostępnych dla dzieci programach rządzi się własnymi prawami. Poprzez czytanie opowiadań, rozmowy sterowane pytaniami, wysłuchiwanie nagrań i każdy inny sposób prawidłowego przekazu treści dziecko od najmłodszych lat styka się z poprawnością językową. Dzięki temu nabywa umiejętności niezbędne do właściwego komunikowania się z otoczeniem, co zarazem ułatwia mu adaptację do nowych warunków. W późniejszym wieku przedszkolnym można stosować gry i zabawy dydaktyczne pozwalające rozróżnić coraz bardziej skomplikowane dźwięki z otoczenia, zabawy słuchowo-obrazkowe, samodzielne tworzenie rymowanek, uczestnictwo w formach dramy<sup>27</sup>.

Należy dużą wagę przywiązywać do muzyki i jej wykorzystania w edukacji dzieci przedszkolnych, ponieważ sprzyja ona stymulacji słuchowo-ruchowo-werbalnej. Preferowana powinna być metoda logorytmiki, która łączy wspomaganie percepcji słuchowej, ćwiczy artykulację, dynamikę, intonację, ćwiczy aparat oddechowy, pozwala na kształtowanie percepcji słuchowej i werbalnej. W zakresie metodyki przedszkolnej zalecane są zabawy akcentujące ćwiczenia percepcyjno-ruchowe, które angażują percepcję polisensoryczną. Dziecko podczas zabaw muzyczno-ruchowych uczy się reakcji na zmiany tempa, melodii, różnicuje wysokość, natężenie, barwę melodii. Nie powinno również zabraknąć zajęć polegających na samodzielnym muzykowaniu. Dziecko potrzebuje doświadczeń dźwiękowych związanych ze swoim sprawstwem, wyrażaniem swoich emocji. Musi także czuć odpowiedzialność za stworzony przez siebie utwór oraz umieć odnosić się z szacunkiem do utworów słyszanych, granych przez inne osoby<sup>28</sup>.

Podstawą skutecznego rozwijania kompetencji językowych dziecka jest kształtowanie uważnego słuchania, wymagające skupienia uwagi na rozmówcy, świadomego wysiłku myślowego odbiorcy, odczytania przekazów niewerbalnych rozmówcy, empatii polegającej na odczytaniu emocji nadawcy. W tym celu do repertuaru zajęć w edukacji przedszkolnej wprowadzane są ćwiczenia rozróżniania rodzajów dźwięków, kierunku napływu dźwięku, rozpoznawania piosenek po nuconej melodii, wystukiwanym rytmie, liczenia dźwięków, liczenia pauz, różnicowania dźwięków wysokich i niskich, cichych i głośnych.

Dzięki procesowi rozwoju biopsychosomatycznego i odpowiednim zabiegom wspomagającym dziecko w szóstym roku życia nabywa wrażliwość słuchu fizycznego i muzycznego, które implikują wykształcenie się słuchu fonematycznego. Odpowiada

---

<sup>27</sup> Tamże, s. 146–147.

<sup>28</sup> Tamże, s. 148.

on za umiejętność rozróżniania fonemów służącą do odróżniania cech poszczególnych głosek, wyodrębniania sylab, analizy fonetycznej słowa. To daje podstawy przygotowania do nauki pisania i wypowiadania się w formie pisemnej.

Oprócz wspomagania rozwoju słuchu fonematycznego w edukacji przedszkolnej kształtowana jest umiejętność budowania wypowiedzi dzieci. Podejmowane są zajęcia z wypowiadania się na temat ilustracji. W początkowej fazie dzieci uczą się wymieniać podmioty znajdujące się na ilustracji, następnie podejmują próbę opisu ilustracji, wymieniając stany, czynności wykonywane przez podmioty. Kolejnym etapem jest zauważanie i określanie związków przyczynowo-skutkowych wszystkich elementów znajdujących się na ilustracji. W podobny sposób analizowane są serie obrazków, historyjki obrazkowe. Zajęcia ulegają modyfikacjom – nauczyciel zaśladania ilustrację i pyta, co się na niej znajdowało. Dzieci mogą wymyślać inne zakończenie historyjki obrazkowej. Odpowiednio trudniejsze zajęcia, ale także z zachowaniem kolejności etapów, pojawiają się w edukacji wczesnoszkolnej. Ważne są pytania wspomagające nauczyciela, który za ich pomocą powinien pobudzać aktywność werbalną oraz wyobraźnię dziecka. Pytania powinny dotyczyć tego, co działo się wcześniej, co będzie potem, co nastąpi w dalszym czasie. Takie pytania angażują myślenie, a w dalszej kolejności werbalizowanie myśli<sup>29</sup>. Na poziomie wczesnoszkolnym ćwiczenia powinny polegać na samodzielnym wymyślaniu zakończenia, samodzielnym układaniu historyjki, rysowaniu historyjki i następnie jej opowiadaniu<sup>30</sup>.

Praca z ilustracją, serią obrazków i historyjką obrazkową jest wyznaczona przez cel kształtujący kompetencje narracyjne. Są one również wywoływane i usprawniane poprzez rozwijanie umiejętności opowiadania. Rozwijanie rozpoczyna się w zakresie edukacji przedszkolnej i jest kontynuowane podczas edukacji wczesnoszkolnej na wyższym poziomie leksykalnym. Dzieci tworzą słownik obejmujący poszczególne części mowy: rzeczowniki, czasowniki, przymiotniki, słowa określające czas, stany, uczucia towarzyszące, określenia dotyczące zdarzenia. Gromadzone powinno być słownictwo określające dynamizm, środki stylistyczne pozwalające ubarwiać opowiadanie, określające emocje. Istotna w kształtowaniu umiejętności opowiadania jest chronologia, umiejętność nadawania tytułów, kształtowania wypowiedzi logicznych, formułowania refleksji<sup>31</sup>. Opowiadania mogą być tworzone w oparciu o przeżycia dzieci, wydarzenia z dnia codziennego, oglądane bajki, filmy, czytane opowiadania i baśnie, odbyte wycieczki. Zawsze należy dziecku zwracać uwagę na zachowanie kolejności w opowiadaniu, w czym pomocne są odpowiedzi na kolejne pytania: Co było na początku? Co się działo potem? Jak to się skończyło? Dziecko w wieku przedszkolnym jest w stanie tworzyć opowiadania bez modyfikacji: dotyczące dnia codziennego, obejrzanych bajek, przeżyć znanych bohaterów. W okresie edukacji szkolnej potrafi

<sup>29</sup> M. Przetacznikowa, *Wiek przedszkolny*, [w:] M. Żebrowska (red.), *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, PWN, Warszawa 1982, s. 444–445.

<sup>30</sup> M. Cywińska, *Rozwijanie...*, dz. cyt., s. 100.

<sup>31</sup> Tamże, s. 101–102.

tworzyć opowiadania o różnorodnej tematyce: dotyczące przeżyć estetycznych wywołanych przeczytaną literaturą, filmami, programami w telewizji, a nawet na tematy będące wytworem fantazji<sup>32</sup>.

Równie ważne w kształtowaniu umiejętności językowych dzieci jest rozwijanie ich kompetencji konwersacyjnych. Podczas dialogu należy zwrócić uwagę na ukształtowanie towarzyszących aktywności, bowiem konwersacja wymaga od rozmówców nie tylko mówienia, ale również słuchania. Komunikat musi być przez odbiorcę odebrany, wysłuchany i zrozumiany. Analiza wypowiedzi jest ważna, bo wymaga logicznie sformułowanej odpowiedzi. Dziecko ma nabywać przeświadczenia, że musi uwzględnić punkt widzenia swojego rozmówcy, wyzywać się egocentrycznych zwrotów, używać formy prośby, pytania, zaprzeczenia. Zalecane jest używanie zwrotów grzecznościowych, jak również zwrotów podtrzymujących rozmowę zamiast powtarzania treści już wypowiedzianych. Na progu uzyskania poziomu dojrzałości szkolnej dziecko zyskuje świadomość, że należy nawiązywać do treści wypowiedzianych przez rozmówcę, rozwijać wypowiedź z wykorzystaniem wiedzy z doświadczeń i znanych wcześniej informacji. Jeśli rozmówcą jest nauczyciel czy pedagog, jego rola skupia się na podtrzymywaniu konwersacji, naprowadzaniu i dążeniu do budowania przez dziecko coraz dłuższych wypowiedzi. Zadawanie dodatkowych pytań, o ile dziecko skłonne jest do dłuższej rozmowy, ma za zadanie pobudzić rozmówcę do podjęcia jak największego wysiłku umysłowego a tym samym treningu kompetencji językowych i działań zmierzających do budowania i powiększania zasobu własnego słownika czynnego.

Kształtowanie umiejętności językowych dziecka obejmuje również szerokie zagadnienia związane z podstawami psychologicznymi i metodycznymi w zakresie czytania. Dziecko w przedszkolu rozpoczyna naukę czytania, a w klasie pierwszej nabywa umiejętności czytania ze zrozumieniem, co stanowi kolejny etap rozwijania kompetencji językowych.

Obecnie zarzuca się szkole, że nie rozwija umiejętności skutecznego czytania, skupiając się jedynie na technicznej stronie tej aktywności. W procesie rozszerzania umiejętności językowych w starszych klasach należy więc uwzględnić „strategię zajmowania się czytaniem”, polegającą na kształtowaniu emocjonalnego stosunku do tekstu, zachęcaniu ucznia do zgłębiania zagadnienia. Interesującą formą jest motywowanie dziecka do samodzielnego tworzenia własnych pamiętników, opowiadań, książek.

Na zakończenie należy podkreślić, jak duże znaczenie ma rozmowa nauczyciela z dzieckiem w przedszkolu, a następnie z uczniem w klasie szkolnej. Jest to niezmiernie ważna forma oddziałująca na kształtowanie się kompetencji językowych. Podstawą podejmowanej działalności nauczyciela jest dialog z uczniem. Jest on przekazem informacji, okazaniem zrozumienia, aktywizowaniem myślenia. Przyjęcie stylu dyrektywnego, pełnego instrukcji i poleceń staje się monologiem kształującym jed-

---

<sup>32</sup> Tamże.

nostronne kompetencje językowe. Nauczyciel powinien pokazać, jak się słucha innych, a więc przede wszystkim ucznia. Okazywanie zainteresowania tokiem myślenia ucznia, nienarzucanie mu poglądów i własnych ocen prowadzi do elastyczności rozwijających się kompetencji rozmowy. Należy pozwolić dziecku na ekspresję w wypowiedzi, odrzucić schematyzm, unikać przerywania i poprawiania. Korekta powinna mieć charakter odroczonej, niejawny, to znaczy nauczyciel powinien, parafrazując wypowiedź ucznia, dyskretnie dokonać podsumowania jego wypowiedzianych myśli<sup>33</sup>.

## Bibliografia

- Brzezińska A.I., Appelt K., Ziółkowska B., *Psychologia rozwoju człowieka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2015.
- Cieszyńska J., Korendo M., *Wczesna interwencja terapeutyczna*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2008.
- Cieszyńska J., *Od słowa przeczytanego do wypowiedzianego*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2001.
- Cywińska M., *Opanowanie języka i mowy przez dziecko*, [w:] tejże, *Rozwijanie umiejętności językowych i komunikacyjnych dziecka. Wybrane aspekty*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań 2014.
- Cywińska M., *Rozwijanie umiejętności językowych i komunikacyjnych dziecka. Wybrane aspekty*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań 2014.
- Cywińska M., *Wstęp*, [w:] tejże, *Rozwijanie umiejętności językowych i komunikacyjnych dziecka. Wybrane aspekty*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań 2014.
- Czelakowska D.J., *Stymulacja kreatywności językowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2005.
- Falkowski A., Maruszewski T., Nęcka E., *Procesy poznawcze*, [w:] J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia akademicka. Podręcznik*, t. 1, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2015.
- Gunia G., *Terapia logopedyczna dzieci z zaburzeniami słuchu i mowy. Wybrane problemy teorii i praktyki surdologopedycznej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2006.
- Jakoniuk-Diallo A., *Warunki rozwoju słuchowej kompetencji komunikacyjnej małego dziecka*, [w:] M. Cywińska, *Rozwijanie umiejętności językowych i komunikacyjnych dziecka. Wybrane aspekty*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań 2014.

---

<sup>33</sup> Tamże, s. 105.

- Kaczmarek L., *Nasze dziecko uczy się mowy*, Wydawnictwo Lubelskie, Lublin 1988.
- Kielar-Turska M., *Rozwój sprawności językowych i komunikacyjnych*, [w:] E. Czaplewska, S. Milewski (red.), *Diagnoza logopedyczna. Podręcznik akademicki*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2012.
- Kurcz I., *Psychologia języka komunikacji*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2000.
- Ligęza M., *Podstawy rozwoju języka i mowy dzieci*, [w:] T. Gałkowski, G. Jastrzębowska (red.), *Logopedia. Pytania i odpowiedzi*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 1999.
- Milewski S., *Mowa dorosłych kierowana do niemowląt. Studium fotostatyczno-fonotaktyczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2004.
- Obrębowski A., *Podstawowe wiadomości filo i ontogenezy oraz anatomii narządu słuchu*, [w:] A. Pruszewski, A. Obrębowski (red.), *Audiologia kliniczna. Zarys*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Medycznego im. M. Marcinkowskiego, Poznań 2010.
- Porajski-Pomsta J., *Umiejętności komunikacyjne i językowe dzieci w wieku przedszkolnym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1993.
- Przetacznikowa M., *Wiek przedszkolny*, [w:] M. Żebrowska (red.), *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, PWN, Warszawa 1982.
- Wood D., *Jak dzieci uczą się i myślą*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006.
- Zyzik E., *Mowa dzieci w wieku przedszkolnym i sposoby jej wspomagania*, „Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne” 2011, nr 20.

### **Formation of language competence of a child in many preschool and early school years**

**Abstract:** The article defines the basic concepts of child speech development. The analysis of its various stages is combined with ways of stimulation through the actions of parents, caregivers and then teachers of preschool and early school education. The child's mastery of the elements of language determines his communicative competence and, therefore, the effectiveness of communication in a manner appropriate to the existing conditions or a specific situation. Thus, an inseparable element of the child's acquisition of language competence is not passive listening and repetition of heard words or phrases, but also skillful inclusion of the child in the creation of his own language, building a vocabulary by correcting and reinforcing statements. The article also points out the need to stimulate the child's need to speak, especially in the early stages of education. The way and quality of information transmission, verbal contact with the child from the prenatal period is of vital importance for his development, which can give tangible results later and greatly facilitate the acquisition of communication skills and language competence.

**Keywords:** language competence, formation of language competence, stages of speech development, stages of speech development, verbal, active and passive

**About the Authors**

Katarzyna Milek – doctor of social sciences in the field of pedagogy. Assistant professor at the Faculty of Social Sciences at the Gniezno University of Millennium. Research areas: creativity, preschool education, art therapy. The author of many articles in scientific journals as well as in monographs.

Honorata Marmurowicz – Master's degree in preschool and early childhood education. Doctoral student at the University of Zielona Gora at the Faculty of Humanities and Social Sciences. Student at the Higher School of Vocational Education in Wrocław – sensory integration with elements of behavioral therapy. Chairwoman of the Scientific Circle of Creative Art Therapist operating at Gniezno Millennium University.





**Adrianna Nowicka\***

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

 <https://orcid.org/0009-0004-2982-588X>e-mail: [adriannanlogopeda@wp.pl](mailto:adriannanlogopeda@wp.pl)

## Zróżnicowanie funkcjonalne pacjentów z afazją z perspektywy logopedy – analiza porównawcza trzech przypadków

[https://doi.org/10.25312/2083-2923.23\\_04an](https://doi.org/10.25312/2083-2923.23_04an)

**Streszczenie:** Artykuł dotyczy problematyki funkcjonowania osób z afazją poudarową. Głównym celem artykułu jest ukazanie zróżnicowania profilu funkcjonalnego w diagnozie logopedycznej pacjentów z rozpoznaniem afazji poudarowej. Przeprowadzone badania mają na celu zbudowanie całościowego obrazu pacjenta po przeżytym udarze mózgu, który ukaże problemy komunikacyjne na tle jego ogólnej aktywności życiowej, a także ustalenie, z jakimi innymi trudnościami funkcjonalnymi mają do czynienia omawiane jednostki. W dalszej części opisana jest procedura diagnozy pojawiającej się afazji oraz ocena kompetencji językowych trzech badanych przypadków.

**Słowa kluczowe:** udar, afazja, funkcjonowanie, zdolności komunikacyjne, mowa, czytanie, pisanie

---

\* Adrianna Nowicka – mgr, z zawodu neurologopeda oraz logopeda, pracuje w Kujawskim Centrum Medycznym Farma-Med w Inowrocławiu, w Przedszkolu Samorządowym Gminy Inowrocław Akademia Przedszkolaka, prowadzi również własną działalność. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się przede wszystkim wokół gerontologopedii, ze szczególnym uwzględnieniem zaburzeń mowy zachodzących u pacjentów dorosłych w wyniku uszkodzeń mózgu, chorób neurodegeneracyjnych, poudarowych.

*To, że milczę,  
nie znaczy,  
że nie mam nic do powiedzenia.*  
Jonathan Carroll

Udar mózgu to uszkodzenie tkanek mózgu, którego następstwem są blokady naczyń spowodowane zatorami, zakrzepami lub innymi anomaliami zwężającymi średnice ścian naczyń albo je osłabiającymi. Skutkiem tego jest zmniejszenie krążenia, pęknięcie naczyń lub wylewy krwi, co zalicza się do głównych przyczyn nagłych uszkodzeń mózgu<sup>1</sup>. Światowa Organizacja Zdrowia (WHO) definiuje udar nie jako chorobę, a najczęstszy neurologiczny zespół kliniczny, którego obraz może być różny w zależności od lokalizacji, rozległości ogniska, patomechanizmu oraz ogólnego stanu zdrowia przed udarem i po nim<sup>2</sup>. W ostatnim czasie nastąpił gwałtowny wzrost występowania tego zjawiska, co wiąże się również ze zwiększeniem pododdziałów, które zajmują się uszkodzeniami struktur mózgowych. W 1997 roku takich miejsc było jedynie siedem, natomiast w roku 2009 ich liczba zwiększyła się do 97 oddziałów oraz pododdziałów<sup>3</sup>. Udary mózgu w roku 2020 – wraz z innymi chorobami wieńcowymi – to główne przyczyny utraty zdrowia populacji ludzkiej<sup>4</sup>.

## Udar mózgu a afazja poudarowa

Udarowe uszkodzenia mózgu powodują szereg powikłań, które są związane nie tylko z hipotonią lub hipertonią mięśniową, spastycznością mięśni, ślinieniem, zaburzeniami czucia czy równowagi<sup>5</sup>, ale również z nieprawidłowościami poznawczymi, a w wielu przypadkach z zaburzeniami mowy<sup>6</sup>, których między innymi dotyczy ten artykuł. Jedną z głównych patologii mowy spowodowanych uszkodzeniami struktur mózgowych jest afazja, którą badano już w XIX wieku. Pionierem w dziedzinie afazjologii był doktor Paul Broca, który podczas jednego ze swoich wystąpień w Paryżu przedstawił własnego pacjenta z uszkodzonym płatem czołowym mózgu oraz zaburzeniami mowy, udowadniając, że ta część mózgu jest odpowiedzialna za mowę ludzką<sup>7</sup>. Wydarzenie to rozpoczęło liczne badania nad afazją, w tym czasie powstało też

<sup>1</sup> M. Pąchalska, *Afazjologia*, PWN, Warszawa 2012, s. 96.

<sup>2</sup> A. Kwolek, *Rehabilitacja w udarze mózgu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2009, s. 83.

<sup>3</sup> I. Sarzyńska-Długosz, *Oddziały udarowe – zadania i organizacja*, „Polski Przegląd Neurologiczny” 2008, t. 4, supl. A, s. 17.

<sup>4</sup> A. Kwolek, dz. cyt., s. 36–37.

<sup>5</sup> M. Pąchalska, *Afazjologia*, dz. cyt., s. 106–114.

<sup>6</sup> P. Laidler, *Rehabilitacja po udarze mózgu. Zasady i strategia*, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa 1996, s. 71–100.

<sup>7</sup> M. Pąchalska, *Afazjologia*, dz. cyt., s. 44–46.

kilkaset jej definicji. Warto wspomnieć o dwóch najistotniejszych definicjach, które mają kluczowe znaczenie dla diagnozy i terapii afazji. Pierwsza z nich określa afazję jako zaburzenie mowy będące syndromem, który jest rozpadem całego procesu przetwarzania informacji, zaburzeniem kodowania i/lub dekodowania różnych symboli językowych i/lub niejęzykowych, obecnych w danym języku czy kręgu kulturowym, spowodowanym urazem ośrodkowego układu nerwowego w mózgu<sup>8</sup>. Z uwagi na przedmiot tego artykułu istotną definicją opisywanego zaburzenia mowy jest ta zaproponowana przez Anetę Borkowską i Łucję Domańską, które afazję opisują jako zaburzenie funkcji językowych powodujące problemy w komunikowaniu się z innymi ludźmi, prowadzące do izolacji społecznej oraz utraty pewnych ról społecznych<sup>9</sup>.

## Klasyfikacja afazji

Mnogość definicji afazji spowodowała, że powstało wiele jej podziałów w zależności od dyscypliny, której przedmiotem badań jest afazja. Jej różnorodność uwarunkowana jest także przyczynami jej nabycia, rodzajem udaru, diagnozami oraz prowadzonymi terapiami. Dokonując najprostszego podziału ze względu na stopień nasilenia, wyróżniamy afazję:

- łagodną,
- umiarkowaną,
- głęboką<sup>10</sup>.

Najistotniejszymi podziałami są jednak klasyfikacje skupiające się na uszkodzeniach struktur mózgowych. Podstawowy, klasyczny podział prezentuje tabela 1.

Tabela 1. Rodzaje afazji

Typ afazji	Przyczyny, miejsce lub obszar uszkodzenia	Charakter objawów
Afazja Broki	Uszkodzenie zakrętu przedśrodkowego w okolicach lewej półkuli mózgu oraz tylnej części dolnego zakrętu czołowego.	Afazja ta objawia się ekspresją słów, a dokładniej, trudnościami ruchowych obrazów poszczególnych słów.
Afazja Wernickiego	Uszkodzenie mózgu w okolicach tylnej bruzdy Sylwiusza, w pobliżu lewego płata skroniowego.	Ten rodzaj afazji objawia się trudnościami w słuchowych obrazach słów.
Afazja ruchowo-kinestetyczna	Uszkodzenie struktury mózgu bez wyznaczenia dokładnego miejsca, w zależności od jednostki.	Charakteryzuje się dużą liczbą zniekształceń: głosek, wyrazów oraz zdań.

<sup>8</sup> Tamże, s. 27.

<sup>9</sup> J. Panasiuk, *Afazja a interakcja: tekst, metatekst, kontekst*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2013, s. 115.

<sup>10</sup> T. Gałkowski, G. Jastrzębowska, E. Szelaąg, *Podstawy neurologopedii. Podręcznik akademicki*, Uniwersytet Opolski, Opole 2005, s. 753.

Typ afazji	Przyczyny, miejsce lub obszar uszkodzenia	Charakter objawów
Afazja kinetyczna	Uszkodzenie struktury mózgu bez wyznaczenia dokładnego miejsca, w zależności od jednostki.	Główną trudność sprawia pacjentowi automatyzowanie ruchów narządów mowy, są one nie płynne.
Afazja motoryczno-dynamiczna	Uszkodzenie struktury mózgu bez wyznaczenia dokładnego miejsca, w zależności od jednostki.	Objawia się całkowitym zniesieniem rozumienia odbieranych komunikatów oraz tworzeniem licznych neologizmów.
Afazja akustyczno-mnesticzna	Uszkodzenie struktury mózgu bez wyznaczenia dokładnego miejsca, w zależności od jednostki.	Charakteryzuje się nadużywaniem przez pacjenta neologizmów, widoczne są również ubytki w pamięci.
Afazja semantyczna	Uszkodzenie struktury mózgu bez wyznaczenia dokładnego miejsca, w zależności od jednostki.	Osoba z tym rodzajem afazji ma trudności w rozumieniu złożonych form gramatycznych.

Źródło: opracowanie własne na podstawie J. Panasiuk, *Afazja a interakcja: tekst, metatekst, kontekst*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2013, s. 118–124.

## Inne zaburzenia mowy współistniejące z afazją

Często w epikryzach szpitalnych pacjenci nie mają uszczegółowionego rodzaju afazji, czego powodem jest występowanie innych współistniejących zaburzeń mowy, które nie są afazją, jednak mają z nią wiele cech wspólnych. Przykładem może być dyzartria, która charakteryzuje się zaburzeniami w obrębie aparatu fonacyjnego, oddechowego i artykulacyjnego, wywołana uszkodzeniem obwodowego lub centralnego układu nerwowego. Powoduje ona deformacje wypowiedzi, szczególnie na płaszczyźnie segmentalnej i suprasegmentalnej<sup>11</sup>. Drugim zaburzeniem mowy jest anartria opisywana jako „całkowity brak zdolności wypowiedzania się, całkowita niezdolność artykułowania”<sup>12</sup>. Warto wspomnieć również o dysfagii, której przyczyną są nieprawidłowości mechaniczne lub nerwowo-mięśniowe gardła, przełyku bądź jamy ustnej. Osoba z dysfagią ma problemy w formowaniu kęsów pokarmu płynnego lub stałego. Te objawy mogą zniknąć po okresie rehabilitacji, ale bywa również, że zostają na stałe<sup>13</sup>.

Podczas pracy w Centrum Medycznym oraz w trakcie prowadzenia własnej działalności najczęściej miałam do czynienia z pacjentami cierpiącymi z powodu anartrii i dyzartrii. Chorujący na anartrię to osoby po przebytych udarach w okolicach pnia mózgu, który powoduje nie tylko niemożność wyartykułowania jakiegokolwiek słowa, ale również dźwięku. Natomiast osoby z dyzartrią to pacjenci, którym trudności nie sprawia utworzenie wyrazu czy zdania, lecz wypowiedzenie tego w sposób płynny

<sup>11</sup> S. Milewski, K. Kaczorowska-Bray, *Logopedia. Wybrane aspekty historii, teorii i praktyki*, Harmonia Universalis, Gdańsk 2012, s. 266.

<sup>12</sup> J. Surowaniec, *Logopedyczny słownik terminologii diagnostycznej*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 1999, s. 107.

<sup>13</sup> A. Hamerlińska, I. Gniezdzińska-Buc, *Spożywanie pokarmów po usunięciu języka – studium przypadku*, „Journal of Education, Health and Sport” 2017, nr 7(3), s. 761.

i wyraźny, co w dużej mierze związane jest ze znacznym skróceniem fazy oddechowej i/lub zwieraniem się strun głosowych.

## Funkcjonowanie osób tuż po udarze i fazy zdrowienia

Pacjenci poudarowi – w zależności od uszkodzenia mózgu oraz czasu, jaki upłynął od przebytego udaru – różnią się między sobą w zakresie sprawności w funkcjonowaniu w życiu codziennym. Wyróżniamy trzy fazy zdrowienia, biorąc pod uwagę okres od wystąpienia udaru do stanu poudarowego:

1. Faza ostra (trwająca 0–4 tygodnie od momentu udaru) – w jej trakcie chorzy borykają się z dużymi problemami komunikacyjnymi, często ich umiejętności językowe całkowicie zanikają. Pojawiają się także trudności poznawcze, motoryczne i psychologiczne. W tej fazie osoby potrzebują silnego wsparcia oraz komunikatów podpartych gestami, jak również pochwał za najmniejszy postęp.
2. Faza wczesna podostra/późna ostra (trwająca od 1–6 do 6–12 miesięcy) – w tym okresie pacjenci doszli już w pewnym stopniu do siebie, a po upływie czasu można ustalić dokładny rodzaj afazji oraz to, z jakimi deficytami w danych obszarach mamy do czynienia.
3. Faza chroniczna (powyżej jednego roku po udarze) – etap, w którym pacjent powinien nadal korzystać z terapii zmierzającej do dalszej poprawy zaburzonych funkcji<sup>14</sup>.

Dość często pacjentom bardzo trudno powrócić do życia sprzed udaru. W większości przypadków jest raczej niemożliwe, by dalsze życie – nawet po terapii – było takie samo jak wcześniej. Problemy z komunikacją oraz wyrażaniem swojego zdania czy uczuć, a także duża niesamodzielność prowadzą do tak zwanej śmierci społecznej, objawiającej się izolacją od społeczeństwa, unikaniem kontaktów z rodziną oraz innymi ludźmi. Zachowania te w dalszym etapie przeradzają się w depresję, zachowania agresywne oraz utratę więzi z najbliższymi<sup>15</sup>. Innymi niedogodnościami życia codziennego tuż po udarze są problemy z poruszaniem się, słabość mięśni, niedowład kończyn. Jeśli pacjent boryka się z dyzartrią, często towarzyszą mu również trudności w połykaniu, czyli przyjmowaniu pokarmów oraz płynów. Wpływa to na utratę wagi, a także na brak sił do dalszej rehabilitacji, która jest konieczna. W niektórych przypadkach widoczne są dodatkowo problemy z: czytaniem, pisanem, powtarzaniem oraz rozumieniem. W najcięższych uszkodzeniach dochodzi do utraty: wzroku, słuchu, węchu, smaku, umiejętności panowania nad zwieraczami oraz wyciekaniem śliny, czyli saliwacją.

<sup>14</sup> Z. Tarkowski, *Patologia mowy*, Harmonia Universalis, Gdańsk 2017, s. 73.

<sup>15</sup> Tamże, s. 71–75.

Ogromną trudność stanowią problemy poznawcze, które powodują zniesienie umiejętności odnalezienia się w rzeczywistości. Pacjenci nie rozumieją, co się wydarzyło, nie rozpoznają nie tylko najbliższych, ale i tego, co ich otacza. Sytuacje te utrudniają potrzebną rehabilitację, ponieważ osoby jej wymagające nie widzą potrzeby uczęszczania na terapię ani na szereg innych zajęć<sup>16</sup>.

Kolejną zmianą dla chorego jest stałe przyjmowanie leków oraz systematyczna kontrola zdrowia. Ważną kwestią jest zmiana trybu życia osób mieszkających z pacjentem, a także całej rodziny, która musi dostosować wiele rzeczy do potrzeb osoby po udarze. Polega to na wypracowaniu nowego harmonogramu dnia, nauczeniu się innego sposobu komunikowania się, gotowości do zapewnienia codziennej opieki i pielęgnacji. Niezbędna rehabilitacja chorego po przebytych udarze wiąże się z obciążeniem budżetu domowego. Zmiany zachodzą również w relacji z osobą chorą<sup>17</sup>.

## Zaburzenia komunikacyjne w afazji

Wielość rodzajów afazji wiąże się z ogromną różnorodnością problemów językowych pacjentów. Warto jednak wspomnieć o tych najczęstszych, które przysparzają największych trudności w komunikowaniu się z drugą osobą. Pojawiające się uszkodzenia związane z pamięcią w dużym stopniu wpływają na aktualizację nazewnictwa określonych przedmiotów lub ich opisu. Chorzy nie potrafią nazwać określonego przedmiotu, wypowiadają nazwy na zasadzie skojarzeń dźwiękowych, na przykład słowo *pies* będzie artykułowane jako *piec*, ponieważ brzmi podobnie. Często pacjenci mający problem z przypomnieniem sobie nazwy danego przedmiotu stosują jego opis. Przykładem może być słowo *czapka*, które jednostka opisze jako „To coś na głowę, bawełniana”<sup>18</sup>. Innym przykładem jest tworzenie neologizmów oraz parafazji, a także znaczne spowolnienie lub przyśpieszenie wypowiedzi. Osoby z afazją tworzą również zdania, w których utracone zostały reguły gramatyczne lub w których występuje za dużo niepotrzebnych słów; jest to określane jako tworzenie tak zwanej sałatki słownej. Najcięższy przypadek afazji to tak zwana afazja żargonowa, w której pacjent nie potrafi ułożyć żadnego sensownego słowa ani zdania, jego wypowiedzi przypominają zazwyczaj głuźnienie lub gaworzenie dzieci. Osoby te bardzo często nie panują nad swoimi wypowiedziami, czasem nie zdając sobie z tego sprawy, nie posiadają żadnego zasobu słownictwa<sup>19</sup>.

W afazji często widoczne jest całkowite zniesienie rozumienia. W tym przypadku jednostki muszą od początku uczyć się nie tylko nazwy określonego przedmiotu, ale również tego, do czego on służy lub jakie jest jego przeznaczenie. Co ciekawe, nie-

<sup>16</sup> P. Laidler, dz. cyt., 72–96.

<sup>17</sup> A. Kwolek, dz. cyt., s. 127–130.

<sup>18</sup> T. Gałkowski, G. Jastrzębowska, E. Szelaąg, dz. cyt., s. 766–767.

<sup>19</sup> Tamże, s. 767–773.

którzy pacjenci mają zachowane tak zwane zachowania stereotypowe, objawiające się adekwatnymi odpowiedziami na przywitanie czy pożegnanie, często nie zdając sobie z tego sprawy<sup>20</sup>. Częściowy lub całkowity rozpad czynności językowych w początkowych fazach terapii neurologopedycznych można by zastąpić komunikacją w formie pisemnej, jednak pacjenci po udarze również w tym zakresie przejawiają szereg trudności, uwidaczniających się w postaci różnych rodzajów agrafii. Wiąże się to nie tylko z utratą umiejętności pisania, ale też z trudnościami motorycznymi dłoni, spowodowanymi niedowładem połowicznym<sup>21</sup>.

## **Charakterystyka i analiza trzech badanych przypadków z afazją poudarową**

Szersze przedstawienie codzienności osób z afazją poudarową umożliwiła dokładna analiza trzech studiów przypadku, przeprowadzona z zastosowaniem metody jakościowej. Głównym celem badań naukowych było poznanie funkcjonowania tych osób. Analizując określone jednostki, zastosowano metodę indywidualnego przypadku, która pozwoliła na dokonanie dokładnego opisu, zważywszy na to, że zaburzenia komunikacyjne oraz psychologiczne muszą być poddane refleksjom, zagłębione w doświadczenia badanych. Wszyscy porównywani pacjenci mieli stwierdzoną afazję po przebytym udarze mózgu. Podczas badań użyto następujących technik badawczych: niekategoryzowanego ustnego wywiadu z badanymi osobami, analizy prywatnej dokumentacji medycznej dotyczącej choroby oraz obserwacji uczestniczącej badanych jednostek, uzupełnionej testem logopedycznym o nazwie *Mówię i rozumiem. Test do badania mowy osób dorosłych* Aleksandry Sadowskiej-Krajewskiej. Celem testu było zobiektywizowanie oceny stanu funkcjonalnego jednostki w zakresie jej funkcjonowania.

## **Krótką charakterystyka pacjentów uczestniczących w badaniu**

Dobór pacjentów nie był przypadkowy. Trzy wybrane przez autora osoby miały tę samą płeć, podobny wiek, to samo wykształcenie. Każda przeszła udar mózgu oraz miała tę samą diagnozę afazji w wypisie szpitalnym.

### **I studium przypadku**

Starszy mężczyzna doznał udaru mózgu, po sześciu miesiącach przeszedł drugi udar, który sprawił, że pacjent stał się osobą w stanie wegetatywnym. Kilkumiesięczna rehabilitacja oraz motywacja rodziny sprawiły, że mężczyzna mógł rozpocząć intensywną

---

<sup>20</sup> J. Panasiuk, dz. cyt., s. 312.

<sup>21</sup> Tamże, s. 333.

terapię neurologopedyczną w jednym z zakładów opieki zdrowotnej. U pacjenta tuż po udarze mózgu zdiagnozowano afazję motoryczną.

## II studium przypadku

Emerytowany mężczyzna, który przeszedł udar mózgu, rozpoczynając terapię neurologopedyczną, nie wymagał intensywnej rehabilitacji fizjoterapeutycznej. Regularnie uczęszczał do jednego z zakładów opieki zdrowotnej na terapię. Podczas badania nie potrafił określić, kim jest z zawodu oraz nie był pewien, jak ma na imię. Diagnoza neurologopedyczna pacjenta to afazja czuciowa.

## III studium przypadku

Trzeci mężczyzna trafił do szpitala z udarem mózgu, po opuszczeniu oddziału neurologicznego rozpoczął intensywną rehabilitację logopedyczną, odbywającą się dwa razy w tygodniu. Diagnoza neurologopedyczna pacjenta wskazała afazję motoryczną.

Tabela 2 zawiera zapis zachowań pacjentów zaobserwowanych w trakcie krótkiej rozmowy, która była wstępem do przeprowadzenia diagnozy neurologopedycznej.

Tabela 2. Porównanie charakterystyki zachowań

	Pacjent I	Pacjent II	Pacjent III
Nadmierna ruchliwość, pobudzenie	Brak	Brak	Brak
Stany otępienne	Brak	Brak	Brak
Trudności w koncentracji	Niewidoczne	widoczne	Niewidoczne
Męczliwość	Widoczna	Brak	Widoczna
Nieśmiałość	Widoczna	Niewidoczna	Widoczna
Agresja, autoagresja	Brak	Brak	Brak
Niechęć do obecnej sytuacji	Brak	Brak	Brak
Kontakt słowny logiczny	Widoczny	Niewidoczny	Częściowy
Słowotok	Brak	Brak	Brak
Umiejętność prowadzenia dialogu	Widoczna	Znacznie zaburzona	osłabiona
Świadomość problemu choroby	Duża	Mała	Duża
Inne uwagi i spostrzeżenia	Pacjent zestresowany, zawstydzony zaistniałą sytuacją	Pacjent pogodny i rozluźniony, nie jest świadomy swoich trudności; popełniane błędy bawią mężczyznę	Pacjent zestresowany w trakcie wykonywania pierwszych zadań

Kolejnym krokiem było dokładne zbadanie narządów artykulacyjnych pacjentów. W tabeli 3 zostały przedstawione także wyniki z obserwacji funkcji oddechowych oraz



połykowych będących ważnymi umiejętnościami związanymi z nadawaniem mowy i funkcjonowaniem jednostek. Dodatkowo ocenie została poddana lateralizacja, która ma na celu określenie dominacji półkul mózgu oraz mocnych stron pacjenta.

Tabela 3. Porównanie sprawności narządów mowy, ich budowy oraz dominacji półkul mózgowych

	Pacjent I	Pacjent II	Pacjent III
Język	Widoczne fasykulacje oraz trudność z podniesieniem go języka	Brak fasykulacji, prawidłowa ruchomość	Duże fasykulacje, duży problem z wysunięciem języka poza jamę ustną
Wędzidełko	Norma	norma	Norma
Podniebienie	Prawidłowa budowa	Prawidłowa budowa	Prawidłowa budowa
Uzębienie oraz zgryz	Uzębienie stałe, zgryz prawidłowy	Protezy, zgryz prawidłowy	Uzębienie stałe, zgryz prawidłowy
Saliwacja	Brak	Brak	Brak
Nadwrażliwość	Brak	Brak	Brak
Funkcje oddechowe	Prawidłowy tor oddechowy	Prawidłowy tor oddechowy	Prawidłowy tor oddechowy
Badanie czynnościowe układu oddechowego (spirometr)	600 cm <sup>3</sup>	0 cm <sup>3</sup>	0 cm <sup>3</sup>
Badanie funkcji połykowej	Brak trudności z przełknięciem wody	Brak trudności z przełknięciem wody	Brak trudności z przełknięciem wody
Lateralizacja	Prawostronna	Prawostronna	Prawostronna

Kolejne trzy tabele skupiają się przede wszystkim na bezpośredniej ocenie sposobu odbierania komunikatów i ich tworzenia przez badanych, określeniu, w jaki sposób pacjenci przekazują dane treści, w jaki sposób dobierają słowa oraz ich formy. W wyniku tego badania można określić, czy komunikaty wydawane przed nadawcą są zrozumiałe dla odbiorcy oraz sensowne.

Tabela 4. Porównanie rozumienia mowy i sposobu jej nadawania u badanych

	Pacjent I	Pacjent II	Pacjent III
Rozumienie prakcji	Naśladuje wszystkie ruchy elementarne	Nie potrafi naśladować żadnych ruchów elementarnych	Naśladuje wszystkie ruchy elementarne
Rozumienie związków logicznych	Rozumie słowo <i>rodzina</i> oraz to, co się na nie składa	Nie rozumie słowa <i>rodzina</i> oraz żadnych innych, które się z nim wiążą	Rozumie słowo <i>rodzina</i> , jednak słysząc je, tłumaczy, gdzie mieszkają jego bliscy
Rozumienie poleceń złożonych	Trudności w wykonaniu złożonego zadania	Pacjent nie wykonał prawidłowo żadnego polecenia	Pacjent wykonał wszystkie polecenia prawidłowo

	Pacjent I	Pacjent II	Pacjent III
Rozumienie metafor	Rozumie, jednak nie może wyjaśnić ich słowami	Nie rozumie żadnej metafory	Rozumie metafory dosłownie
Rozumienie stosunków przestrzennych	Niewielkie trudności	Duże trudności, wszystkie próby wykonane błędnie	Niewielkie trudności
Kinestezja mowy	Wszystkie próby wypowiedziane prawidłowo	Wszystkie próby wypowiedziane nieprawidłowo	Wszystkie próby wypowiedziane prawidłowo
Fluencja słowna	Pacjent wymienił 7 nazw zawodów oraz 11 nazw zwierząt w czasie minuty	Pacjent wymienił 4 nazwy zawodów oraz trzy nazwy zwierząt w czasie minuty	Pacjent nie wymienił żadnego zawodu oraz dwie nazwy zwierząt

Tabela 5. Porównanie mowy spontanicznej i ekspresywnej pacjentów oraz umiejętności rozpoznawania symboli i obiektów

	Pacjent I	Pacjent II	Pacjent III
Fonacja	Oslabiona	Ww normie	W normie
Tempo mowy	Spowolnione	Szybkie	Umiarkowane
Płynność mowy	Znacznie zaburzona	W normie	Nieliczne pauzy
Intonacja	Oslabiona, brak modulacji	Widoczna	Widoczna
Akcent	Nie występuje	Występuje	Brak
Agramatyzmy	Nieliczne	Liczne	Tylko w dłuższych wyrazach
Neologizmy	Brak	Liczne	Brak
Różnicowanie głosek opozycyjnych	Prawidłowe	W większości nieprawidłowe	Prawidłowe
Gnozja wzrokowa	Wszystkie ilustracje nazwane prawidłowo	Większość ilustracji nazwana błędnie	Żadna z ilustracji nie została nazwana
Powtórzenie głosek w izolacji i wyrazach	Wszystkie próby wykonane prawidłowo	W większości głoski w izolacji powtórzone prawidłowo, a w wyrazach tylko nieliczne przypadki powtórzone bezbłędnie	Wszystkie próby wykonane prawidłowo
Powtórzenie zautomatyzowanych ciągów słownych	– Dni tygodnia: prawidłowo – Miesiące: pominięcie kwietnia – Liczby 1–10: opuszczona cyfra 9 – Członkowie rodziny: pacjent wymienił wszystkie imiona najbliższych osób	Pacjent wymienił dni tygodnia, miesiące i cyfry, ale tylko wtedy, gdy został naprowadzony na ich pierwsze nazwy, mężczyzna wymienił tylko imię syna	– Dni tygodnia: pominięcie czwartku – Miesiące: wypowiedziane bezbłędnie – Liczby: wymienione bezbłędnie – Członkowie rodziny: pacjent wymienił wszystkie imiona członków rodziny

	Pacjent I	Pacjent II	Pacjent III
Umiejętność swobodnego wypowiedzania się	Pacjent opisał przedstawione ilustracje używając słów, nie budował zdań, w większości przypadków nie stosował form gramatycznych, sens został jednak zachowany	Pacjent nie opisał żadnej ilustracji, naśladował jedynie widoczne czynności	Pacjent nie opisał żadnej ilustracji, zawsze odpowiadał: nie wiem

Tabela 6 przedstawia inne umiejętności pacjenta, takie jak czytanie oraz pisanie, które mogłyby wspomóc lub zastąpić mowę werbalną.

Tabela 6. Porównanie innych umiejętności

Umiejętność	Pacjent I	Pacjent II	Pacjent III
Samodzielne pisanie	Wszystkie: litery, wyrazy, zdania, cyfry oraz imię przepisane bezbłędnie, kształt liter zachowany	Wszystkie: litery, wyrazy, zdania, cyfry oraz imię przepisane bezbłędnie, kształt liter zachowany	Pacjent przepisał wszystkie litery, wyrazy, cyfry, pomijając tylko swoje imię; kształt liter zachowany
Czytania	Pacjent czyta, jednak pomija niektóre fragmenty, występują agrammatyzmy, neologizmy i uproszczenia spółgłoskowe	Pacjent ma zachowaną umiejętność czytania, występują tylko błędy polegające na opuszczeniu niektórych ostatnich liter wyrazu	Pacjent nie przeczytał żadnego wyrazu, tworzył neologizmy i nielogiczne wypowiedzi; widoczna całkowita utrata umiejętności czytania oraz rozpoznawania liter

## Dyskusja

Przeprowadzone badania wykazały trudności w funkcjonowaniu osób, które przeszły udar mózgu. Widoczne jest duże zróżnicowanie jednostek, które wymaga indywidualnego podejścia do każdego pacjenta. Szczegółowe diagnozowanie wszystkich trzech przypadków wykazało zaburzenia: oddechowe, fonacyjne, artykulacyjne, a także rozumienia i pamięci. Dodatkowo w wielu przypadkach pojawiły się również trudności z: pisaniem, czytaniem czy liczeniem, co utrudnia kontakt z otoczeniem. Kolejnymi widocznymi problemami, które mają ogromny wpływ na codzienność pacjentów, są liczne niedowłady kończyn górnych i dolnych, mające ogromny wpływ na rehabilitację oraz cały proces terapeutyczny. Badanie zobrazowało wpływ zaburzeń mowy na codzienność pacjenta.

## Wnioski

Badania pokazują, jak ważne jest holistyczne spojrzenie na człowieka, gdyż jednostki mające tę samą afazję, mogą funkcjonować zupełnie inaczej. Po przebytych udarach jeden z pacjentów może mieć problem z nadawaniem mowy, natomiast drugi –

z jej rozumieniem. Inni, mając afazję, pamiętają litery, pozostali zaś nie potrafią ich odczytać. Ważne jest zatem, by terapia neurologopedyczna, ale również każda inna, była prowadzona wieloaspektowo, a terapeuci oraz rodzina podejmowali ścisłą współpracę dla dobra jednostki. Kluczem do sukcesu jest przede wszystkim prawidłowa diagnoza oraz ewaluacja postępów terapeutycznych, ponieważ osoby z afazją różnie przechodzą fazy zdrowienia. Ważne jest ponadto, by pacjent był traktowany jak indywidualna jednostka, która ma własne cechy charakteru i która mierzy się z tym, że udar całkowicie zmienił jej życie.

## Bibliografia

- Gałkowski T., Jastrzębowska G., Szeląg E., *Podstawy neurologopedii. Podręcznik akademicki*, Uniwersytet Opolski, Opole 2005.
- Hamerlińska A., Gniezdziak-Buc I., *Spożywanie pokarmów po usunięciu języka – studium przypadku*, „Journal of Education, Health and Sport” 2017, nr 7(3).
- Kwolek A., *Rehabilitacja w udarze mózgu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2009.
- Laidler P., *Rehabilitacja po udarze mózgu. Zasady i strategia*, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa 1996.
- Milewski S., Kaczorowska-Bray K., *Logopedia. Wybrane aspekty historii, teorii i praktyki*, Harmonia Universalis, Gdańsk 2012.
- Mirecka U., *Ocena płaszczyzny suprasegmentalnej ciągu fonicznego w dyszartrii*, [w:] S. Milewski, K. Kaczorowska-Bray, *Logopedia. Wybrane aspekty historii, teorii i praktyki*, Harmonia Universalis, Gdańsk 2012.
- Panasiuk J., *Afazja a interakcja: tekst, metatekst, kontekst*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2013.
- Pąchalska M., *Afazjologia*, PWN, Warszawa 2012.
- Pąchalska M., *Neuropsychologiczna diagnostyka afazji*, [w:] T. Gałkowski, G. Jastrzębowska, E. Szeląg, *Podstawy neurologopedii. Podręcznik akademicki*, Uniwersytet Opolski, Opole 2005.
- Sadowska-Krajewska A., *Mówię i rozumiem. Test do badania mowy osób dorosłych*, Harmonia Universalis, Gdańsk 2020.
- Sarzyńska-Długosz I., *Oddziały udarowe – zadania i organizacja*, „Polski Przegląd Neurologiczny” 2008, t. 4, supl. A.
- Surowaniec J., *Logopedyczny słownik terminologii diagnostycznej*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 1999.
- Tarkowski Z., *Patologia mowy*, Harmonia Universalis, Gdańsk 2017.

### **Cognitive functioning and primary activities of people with aphasia after a stroke – three-case studies**

**Abstract:** The article presents the issues of daily functioning regarding people affected by post-stroke aphasia. Main objective of this article is to describe the speech disorders and behaviour that are a result of stroke. A number of studies have been conducted to show the arisen disorders and create the possibility of comparing them due to the position and extent of the damaged brain structure. The next part of the article describes the diagnosis of aphasia and the evaluation of linguistic competence of three case studies. The last part presents a neurologopedic therapy proposal of a patient with aphasia.

**Keywords:** stroke, aphasia, daily functioning, communication skills, speech, reading, writing

### **About the Author**

Adrianna Nowicka – M.A., neurologopedics and speech therapist by profession. She works at the Kujawskie Centrum Medyczne Farma-Med in Inowrocław, Elementary School No. 2 name Panny Maryi in Inowrocław, and also runs her own business. Her scientific interests focus primarily on gerontologopaedics, with particular emphasis on speech disorders in adult patients as a result of brain damage, neurodegenerative diseases and post-stroke disorders.



**Piotr Klimczyk\***

Akademia Nauk Stosowanych Stefana Batorego

 <https://orcid.org/0000-0002-3137-4211>

e-mail: [pklimczyk@ansb.pl](mailto:pklimczyk@ansb.pl), [klimczyk2d@gmail.com](mailto:klimczyk2d@gmail.com)

Researchgate: <https://www.researchgate.net/profile/Piotr-Klimczyk-5>

## Refleksje nad postrzeganiem charakteru gier wideo, e-sportu i ich możliwych zagrożeń w kontekście akademickich i potocznych rozważań

[https://doi.org/10.25312/2083-2923.23\\_05pk](https://doi.org/10.25312/2083-2923.23_05pk)

**Streszczenie:** Celem artykułu jest zwrócenie uwagi na stronniczość – nie tylko w dyskursie potocznym, ale też akademickim – dotyczącą gier wideo i e-sportu. Traktowanie wspomnianych zjawisk jako inherentnie negatywnych (modelujących zachowania agresywne, uzależniających, nieposiadających żadnych walorów rozwijających osobowość) prowadzić może do niedostrzegania zalet i korzyści płynących z gier oraz do pomijania w rozważaniach akademickich tej sfery aktywności człowieka w badaniach, przez co wiedza naukowa na ich temat pozostaje niepełna i zapełniana przez relatywnie nielicznych badaczy. Przytoczenie, w głównej mierze, zagranicznych wyników badań ma na celu zaproponowanie innej optyki dla postrzegania gier wideo i e-sportu oraz ma być próbą odparcia zarzutów kierowanych w ich stronę.

**Słowa kluczowe:** cyberpsychologia, e-sport, agresja, uzależnienia, ludyczność

---

\* Piotr Klimczyk – magister psychologii, asystent w Akademii Nauk Stosowanych Stefana Batorego z siedzibą w Skierniewicach oraz psycholog szkolny w Szkole Podstawowej nr 4 im. Marii Skłodowskiej-Curie w Skierniewicach. Zainteresowania badawcze skupiają się wokół problematyki relacji między przestrzenią wirtualną a człowiekiem, z naciskiem na gry wideo, psychologii narracyjnej oraz psychologii wychowawczej.

## Wprowadzenie

Problematyka gier, e-sportu i ogólnie pojętych wysokich technologii jest tematem trudnym akademicko. Wśród potocznych obserwacji i medialnych doniesień, które niejednokrotnie szokują albo wzbudzają lęk o dobrostan psychofizyczny dzieci i młodzieży, nietrudno o klasyfikowanie tych zjawisk jako raczej szkodliwych lub potencjalnie szkodliwych. Przez to, że nikt z nas nie żyje w epistemologicznej próżni, te przekazy mogą wpływać na nasze nastawienie i zaciemniać obiektywne oko badacza, które, jak wskazują akademicy, może prowadzić do stronniczości w zakładanych hipotezach. Trudno jest się doszukać zbyt wielu badań w polskim obiegu naukowym<sup>1</sup>, natomiast zagraniczny obfituje w wyniki, które mogą pomóc spojrzeć na gry i e-sport inaczej, a przedstawienie ich w tej pracy ma właśnie na celu ukazanie innego podejścia do nich.

## Gry wideo a stronniczość akademicka w kontekście agresji

W literaturze podkreśla się, że w kontekście gier obserwuje się stronniczość akademicką<sup>2</sup>. Pomimo nadziei badaczy – związanych z publikowaniem coraz większej liczby prac przedstawiających gry wideo nie tylko od strony potencjalnych zagrożeń, ale też korzystnych skutków obcowania z nimi – nadal trwa stygmatyzowanie medium, jakim są gry wideo (określenie *gry komputerowe* nie jest już raczej używane w obszarze badań nad grami, ponieważ komputer przestał być dominującą platformą do gier). Dedykowanych czasopism naukowych, skupiających się na problematyce gier (z perspektywy psychologicznej) jest stosunkowo niewiele i tematyka gier stanowi tylko ich część (np. „Computers in Human Behavior”, Elsevier; „Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking”, Mary Ann Liebert; „Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace”, Uniwersytet Masaryk), a w polskim obiegu naukowym znaleźć można tylko dwa czasopisma naukowe poświęcone temu zagadnieniu: „Homo Ludens” (UAM) i „Replay – The Polish Journal of Game Studies” (UŁ). Dowody anegdotyczne nie stanowią podstaw do stawiania nomotetycznych twierdzeń, niemniej jednak z własnych doświadczeń publikacyjnych autora wynika, że problematyka ta jest często nierozumiana przez samych recenzentów wysyłanych manuskryptów. Z oczywistych względów tematyka gier wideo zasługuje na zgłębianie przez psychologów, mimo to składane prace często oceniane były jako dające znikomy wkład w rozwój danego czasopisma lub psychologii jako takiej. Być może wspomniane uprzedzenia prowadzą do zniekształceń poznawczych u samych akade-

<sup>1</sup> Zob. M.B. Garda, S. Krawczyk, *Ćwierć wieku polskich badań nad grami wideo*, „Teksty Drugie” 2017, nr 3.

<sup>2</sup> P.J.C. Adachi, T. Willoughby, *The link between playing video games and positive outcomes*, „Child Development Perspective” 2017, No. 11(3), s. 1–5; C.J. Ferguson, *Blazing angels or resident evil? Can violent video games be a force for good?*, „Review of General Psychology” 2010, No. 14(2).



mików, broniących się przed dopuszczeniem gier wideo jako elementu przedmiotu badań psychologii. Skoro w potocznym rozumieniu jest to rozrywka niepoważna, to i jako obszar badań powinna być traktowana jako coś niepoważnego.

Podobnie wygląda legitymizacja kulturowa gier w ogóle<sup>3</sup>, tj. pomimo stania się nierozzerwalną częścią życia współczesnego człowieka gry nadal traktowane są jako skierowane do młodszych, a w kontekście rozgrywek sportowych odbiera się im status sportu, nie zgadzając się z istnieniem e-sportu. Jednocześnie w rozważaniach akademickich można natrafić na opracowania, gdzie gry są interpretowane przez pryzmat idei filozoficznych (na przykład człowieka absurdałnego Alberta Camus<sup>4</sup>), literaturoznawczych (na przykład polifonia Bachtina<sup>5</sup>), etyki<sup>6</sup>, idei feministycznych<sup>7</sup> czy też retoryki proceduralnej<sup>8</sup>.

W odniesieniu do gier – oprócz trywializowania doświadczenia – często mówi się o potencjalnie szkodliwym wpływie związanym z agresją. Być może jest to po części efekt ulegania złudzeniu poznawczemu dotyczącemu doszukiwania się przyczynowo-skutkowych zależności w korelacjach zjawisk. Potoczne spojrzenie wydaje się logiczne – skoro osoba A widzi wirtualną osobę B dokonującą agresywnego czynu C, który doprowadza do nagrody D, to w myśl tego osoba A będzie przejawiać zachowanie C, aby też otrzymać nagrodę D. W ten sposób narosło wiele mitów na temat generowania zachowań agresywnych wśród użytkowników gier – z reguły z inspiracji osób, które same rzadko miały kontakt z tytułami poddawany krytyce<sup>9</sup>.

Skądinąd wniosek ten mógłby zostać zaproponowany przez skrajnego behawiorystę, nie można jednak zapominać, że poza samą sekwencją bodźców w środowisku istnieje również (wskazywana już przez neobehawiorystę Tolmana tak zwana czarna skrzynka) czynnik pośredniczący, jakim może być pamięć, motywacja czy zainteresowania. Pomimo konsensusu w neuronaukach, mówiącego o tym, że najpewniej nie mamy oddzielnych neuronów do interpretowania rzeczywistości wirtualnej<sup>10</sup>, to jesteśmy w stanie oddzielić to, co wirtualne, od tego, co prawdziwe. W ten sposób

---

<sup>3</sup> A. Tyack, E.D. Mekler, *Off-Peak: An Examination of Ordinary Player Experience*, [w:] *Proceedings of the 2021 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, ACM, 2021.

<sup>4</sup> T. Spies, „Making sense in a senseless world”: *Disco Elysium's Absurd hero*, „Baltic Screen Media Review” 2021, No. 9.

<sup>5</sup> D. Vella, M. Cielecka, „You won't even know who you are anymore”: *Bakhtinian Polyphony and the challenge to the ludic subject in Disco Elysium*, „Baltic Screen Media Review” 2021, No. 9.

<sup>6</sup> Na przykład A. Decherin, S. Bakkes, *Moral engagement in interactive narrative games: an exploratory study on ethical agency in The Walking Dead and Life is Strange*, „FDG '18: Proceedings of the 13th International Conference on the Foundations of Digital Game”, No. 23.

<sup>7</sup> Na przykład R.M.-A. Butt, D. Dunne, *Rebel girls and consequence in Life is Strange and The Walking Dead*, „Games and Culture” 2017, No. 14(4).

<sup>8</sup> R. Bomba, „Simowie” na wspak. Gra „This War of Mine” w perspektywie retoryki proceduralnej, „Wielogłos” 2015, nr 25.

<sup>9</sup> Zob. C.J. Ferguson, dz. cyt.

<sup>10</sup> S.L. Bowman, A. Lieberoth, *Psychology and role-playing games*, [w:] J. Zagal, S. Deterding (red.), *Role-Playing Game Studies: Transmedia Foundations*, Routledge, Nowy Jork 2018.

zachowania agresywne w wirtualnym świecie wcale nie muszą zostać przeniesione poza sferę online, ponieważ są to zupełnie różne konteksty środowiskowe. Zależność ta widoczna jest w pracach empirycznych na ten temat<sup>11</sup>.

To, co postrzegane jest jako agresja przez obserwatora, z perspektywy gracza wcale nie musi nią być. Widok krwi na ekranie po udanym strzale w grze Counter Strike jest informacją, że gracz oddał skuteczny strzał, co korzystnie wpływa na jego poczucie kompetencji<sup>12</sup>. Gdyby krew zamienić na coś innego (dym, iskry itp.), efekt byłby ten sam. Motywem stojącym za wyborem gier z gatunku „strzelanek” może być także ich aspekt związany z krzywą uczenia się mechaniki gry oraz nabierania coraz większej sprawności. Początkujący gracz staje się często przegranym w internetowych potyczkach, z czasem jednak rozwija wyższy poziom umiejętności w danej grze – w porę dostrzega na ekranie innego gracza, koordynuje rękę i oko tak, aby w precyzyjny sposób oraz w krótkim czasie wycelować i wygrać pojedynek. To sprawia, że zachowanie jest motywowane wewnątrznie, opiera się na byciu coraz lepszym i kompetentnym, a nie na chęci oglądania coraz większej ilości przemocy. Należy mieć na uwadze to, że w wielu popularnych grach typu FPS (ang. *First Person Shooter*) gracz za każdym razem widzi tę samą animację, ten sam efekt oddania skutecznego strzału. Gra sama w sobie nie daje mu więc możliwości obserwowania coraz bardziej agresywnych obrazów wraz z jego postępami w byciu bardziej kompetentnym graczem.

To nie gry zatem – same w sobie – podnoszą poziom agresji, a raczej osoby, które już wcześniej miały takie skłonności, częściej po nie sięgają lub preferują agresywny styl gry. Badania nad tą problematyką zdają się dowodzić tej tezie<sup>13</sup>. W literaturze często podawany jest przykład gry Grand Theft Auto jako koronny dowód w tej kwestii, jednocześnie był też badany pod kątem przejawiania agresji<sup>14</sup>, gdzie badacze przeczą potocznym wnioskowi czy zbyt daleko idącym ekstrapolacjom (tak jak w przypadku casusu Devina Moore’a opisywanego w artykułach<sup>15</sup>). Nie bez znaczenia jest też gatunek gry. Agresywny styl gry nie musi wynikać z wyboru dokonanego przez gracza, ale może być narzucony przez samą grę. Przykład gier potocznie nazywanych strzelankami jest tu oczywisty, ale zarazem zbyt powściągliwe granie, na przykład w gry

---

<sup>11</sup> Na przykład S. Kühn, D.T. Kugler, K. Schmalen, M. Weichenberger, C. Witt, J. Gallinat, *Does playing violent video games cause aggression? A longitudinal intervention study*, „Molecular Psychiatry” 2019, No. 24; A. Łojaszczuk, A. Surdyk, *Agresywne światy – agresja i samoocena, a style gry graczy MMORPG*, „Homo Ludens” 2019, No. 1(12).

<sup>12</sup> A.K. Przybylski, C.S. Rigby, R.M. Ryan, *A motivational model of video game engagement*, „Review of General Psychology” 2010, No. 14(2).

<sup>13</sup> A. Łojaszczuk, dz. cyt.

<sup>14</sup> S.M. Coyne, L. Stockdale, *Growing up with Grand Theft Auto: a 10-year study of longitudinal growth of violent video game play in adolescents*, „Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking” 2021, No. 24(1).

<sup>15</sup> Na przykład A. Mamroł, *E-sport – zajęcie godne polecenia czy bezpieczna przystań dla uzależnionych*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas” 2021, nr 23.

strategiczne, może szybko doprowadzić do przegranej – tak jak w przypadku gier sportowych.

Podkreślenia wymaga również to, że o grze z serii Grand Theft Auto dyskutowano na szczeblach ustawodawczych i sądowniczych w Stanach Zjednoczonych. Organy tego rodzaju często kierują się głosem organizacji naukowych, ale jak przekonuje Ferguson w cytowanej już pracy, w 2005 roku rezolucja APA (American Psychological Association) na temat agresji i gier wideo została napisana przez osoby, które powoływały się na badania własne z pominięciem wyników innych badań przeczących ich tezom. Jest to wyraz nierzetelności, która mogła wynikać ze stereotypowego postrzegania gier wideo przez wspomnianych badaczy. Z czasem jednak APA dokonała rewizji rezolucji na temat agresji oraz gier wideo, podkreślając, że jest to zjawisko dużo bardziej złożone, a sugerowanie bezpośredniego związku między graniem w agresywne gry wideo a przejawianym poziomem agresji u graczy może powodować pomijanie innych czynników i jest bezpodstawne przy obecnym stanie badań<sup>16</sup>.

## Sport i e-sport a uzależnienia

W swoim opracowaniu Mamroł<sup>17</sup> słusznie zauważa, że e-sport może nieść ryzyko pogorszenia zdrowia przez obniżenie aktywności fizycznej gracza. Natomiast należy podkreślić, że fakt ten nie wynika z gier jako takich, tylko ze sposobu, w jaki dana osoba z nich korzysta. Eskapizm w gry, czyli ucieczka w świat wirtualny od problemów świata rzeczywistego<sup>18</sup>, może stanowić nieadaptacyjną strategię radzenia sobie z problemami, ponieważ de facto jest uciekaniem od nich – to tłumaczy kolejne godziny spędzone w „bezpiecznym miejscu” przy jednoczesnym odcinaniu się od problemu. Ale i tutaj można wpaść w pułapkę i wyciągnąć zbyt pochopne wnioski, ponieważ, jak pokazały badania<sup>19</sup>, eskapizm może być też sposobem na emocjonalne przepracowanie problemów w celu regulacji emocjonalnej na poczet przyszłego mierzenia się z problemami. Tak jak wspomniany autor podkreślał ryzyko rozwinięcia się objawów depresyjnych u graczy, tak eskapizm adaptacyjny i inne czynniki związane z grami mogą być elementem buforującym i chronić przed ich rozwinięciem. Gry mogą więc stanowić medium dla pewnych zjawisk psychicznych, płaszczyznę, na której łatwiej będzie zaobserwować problemy, z jakimi mierzy się dana osoba, a niekoniecznie być

---

<sup>16</sup> APA, *APA RESOLUTION on Violent Video Games*, 2020.

<sup>17</sup> Tamże.

<sup>18</sup> Zob. G. Calleja, *Digital games and escapism*, „Games and Culture” 2010, No. 5(4); D. Hagstrom, V. Kaldo, *Escapism among players of MMORPGs – conceptual clarification, it's relation to mental health factors and development of a new measure*, „Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking” 2014, No. 17(1).

<sup>19</sup> A. Kuo, R.J. Lutz, J.L. Hiler, *Brave new World of Warcraft: a conceptual framework for active escapism*, „Journal of Consumer Marketing” 2016, No. 33(7); E. Landolfi, *Exercise addiction*, „Sports Medicine” 2013, No. 43.

ich przyczyną. Podobna sytuacja miała miejsce w przypadku mediów społecznościowych, gdzie zaproponowanie terminu *facebook depression*<sup>20</sup> miało sugerować, że media społecznościowe przyczyniają się do rozwoju depresji, natomiast rewizja tego poglądu nie prowadziła do tak daleko idących wniosków<sup>21</sup>.

E-sport jest relatywnie nowym fenomenem, jednak na jego temat opublikowano już liczne prace<sup>22</sup>. Na tym etapie zaleca się ostrożność, wskazuje na możliwe zagrożenia<sup>23</sup> oraz proponuje praktyczne i etyczne wskazówki dla psychologów sportowych, którzy pracują z graczami e-sportowymi<sup>24</sup>. Przegląd literatury i metaanalizy<sup>25</sup> sugerują dalsze badanie tego zjawiska, ponieważ obserwuje się czynniki, które nie dają podstaw do traktowania e-sportu jako jednolicie angażującego i wpływającego na fizjologię organizmu (chodzi na przykład o różnice w poziomie kortyzolu). Stawianie uogólnionych twierdzeń i generalizowanie wniosków jest zatem na tym etapie jeszcze nieuprawnione. Należy podkreślić, że sami autorzy przeglądów i analiz przekonują, że znaczną część opublikowanych prac na temat e-sportu stanowią opinie i dywagacje, a mniejszą – badania empiryczne<sup>26</sup>, co w kontekście wspomnianej już stroniczości w podejściu do gier jest ważną informacją.

Uzależnienie od e-sportu, czy szerzej gier, jak najbardziej może wzbudzać obawy, chociaż klinicznie nie jest jeszcze w pełni zoperacjonalizowane. Coraz częściej podnoszone są głosy, że przeniesienie mechanizmów uzależnień klasycznych na uzależnienie od gier powoduje więcej problemów niż pożytku<sup>27</sup>. Niektórzy badacze

---

<sup>20</sup> S.G. O'Keefle, K. Clarke-Pearson, *The impact of social media on children, adolescents, and families*, „Council on Communications and media Pediatrics” 2011, No. 127(4).

<sup>21</sup> I. Pantic, A. Damjanovic, J. Todorovic, D. Topalovic, D. Bojovic-Jovic, S. Ristic, S. Pantic, *Association between online social networking and depression in high school students: behavioral physiology viewpoint*, „Psychiatria Danubina: 2012, No. 24(1), s. 90–93.

<sup>22</sup> Zob. F. Bányai, M.D. Griffiths, O. Király, Z. Demetrovics, *The psychology of esports: A systematic literature review*, „Journal of Gambling Studies” 2018, No. 35.

<sup>23</sup> C. Choi, M.A. Hums, C.-H. Bum, *Impact of the family environment on juvenile mental health: eSports online game addiction and delinquency*, „International Journal of Environmental Research and Public Health” 2019, No. 15.

<sup>24</sup> C. Cottrell, N. McMillen, B.S. Harris, *Sport psychology in virtual world: Considerations for practitioners working in eSports*, „Journal of Sport Psychology in Action” 2018, No. 10(1).

<sup>25</sup> O. Leis, F. Lautenbach, *Psychological and physiological stress in non-competitive and competitive esports settings: A systematic review*, „Psychology of Sport & Exercise” 2020, No. 51.

<sup>26</sup> I. Pedraza-Ramirez, L. Musculus, M. Raab, S. Laborde, *Setting the scientific stage for esports psychology: a systematic review*, „International Review of Sport and Exercise Psychology” 2020, No. 13.

<sup>27</sup> J. Billieux, M. Flayelle, H.-J. Rumpf, D.J. Stein, *High involvement versus pathological involvement in video games: a crucial distinction for ensuring the validity and utility of gaming disorder*, „Current Addiction Report” 2019, No. 6; M. Hellman, T.M. Choenmakers, B.R. Nordstrom, R.J. van Holst, *Is there such a thing as online video game addiction? A cross-disciplinary review*, „Addiction Research & Theory” 2013, No. 21(2); A.M. Weinstein, *Computer and video game addiction – a comparison between game users and non-game users*, „The American Journal of Drug and Alcohol Abuse” 2010, No. 36(5); R.T.A. Wood, *Problems with the concept of video game “addiction”: Some case study examples*, „International Journal of Mental Health and Addiction” 2008, No. 6.

podkreślają, że kryteria diagnostyczne w przypadku uzależnienia od gier są kontrolersyjne, zostały sformułowane zbyt wcześnie i mogą prowadzić do patologizacji (tj. doszukiwania się patologii) aktu grania w gry wideo<sup>28</sup>. Istnieje ryzyko, że przez patologizację pojawi się wiele nieprawdziwych diagnoz, zważywszy na powszechność gier wśród dzieci, młodzieży oraz młodych dorosłych. Niezrozumienie problematyki, obcość doświadczenia i nieodpowiednie podejście do uzależnienia może niebawem stanowić poważny problem tak dla rodziców, jak i dla diagnostów. Ciekawe spojrzenie na problem przedstawia cytowany wcześniej Bean wraz ze współpracownikami. Ich zdaniem istnieje ryzyko, że obsesyjne granie w gry zostanie zdiagnozowane jako zaburzenie psychiczne, chociaż jest to w rzeczywistości objaw innego zaburzenia. Autorzy sugerują, że powodem jest prawdopodobnie brak rzetelnych i klarownych kryteriów diagnostycznych. Kryterium społecznej aprobaty też ma dla nich istotne znaczenie. Jeśli ktoś przez większość swojego wolnego czasu czyta książki, nie diagnozuje się u niego uzależnienia od literatury. Na podobnej zasadzie oglądanie meczów piłkarskich czy śledzenie jednocześnie kilku lig piłki na świecie nie jest traktowane jako uzależnienie – do momentu aż dana osoba zacznie obsesyjnie obstawiać wyniki meczów i zostanie zdiagnozowane u niej uzależnienie od hazardu. Bean i współpracownicy twierdzą, że konceptualizacja tego problemu pozostawiona na tak niejasnym poziomie może powodować, że diagności będą doszukiwać się uzależnienia w aktywności, na którą w ramach zainteresowań dana osoba przeznaczą większość wolnego czasu – a przecież taka jest natura posiadania hobby. Problem stanowi także określenie granicy, której przekroczenie świadczy o uzależnieniu. Brak jasnych kryteriów utrudnia diagnozowanie.

Trzeba zaznaczyć, że również każdy inny sport może uzależniać i prowadzić do problemów zdrowotnych<sup>29</sup>. W kontekście uzależnień e-sport – pomimo bardziej lub mniej widocznych zagrożeń – nie jest zatem bardziej ryzykownym zajęciem od tradycyjnego sportu. Należy także pamiętać, że we współczesnym świecie sport nie jest tak często wybieraną formą spędzania wolnego czasu co gry. Zakładając, że więcej jest graczy uzależnionych od gier niż sportowców od sportu, trzeba uwzględnić fakt nierównej liczby entuzjastów jednej formy aktywności w stosunku do drugiej.

## Gry wideo a ich funkcje pozazabawowe

Cytując Mamroła<sup>30</sup>, „[...] można powiedzieć, że uprawianie sportu powinno przede wszystkim być powiązane z doskonaleniem motoryki, doskonaleniem własnej

<sup>28</sup> A.M. Bean, R.K.L. Nielsen, A.J. van Rooij, C.J. Ferguson, *Video game addiction: The push to pathologize video games*, „Professional Psychology: Research and Practice” 2017, No. 48(5).

<sup>29</sup> M. Griffiths, *Exercise addiction: A case study*, „Addiction Research” 1997, No. 5(2); E. Landolfi, dz. cyt.; A. Nogueira, O. Molinero, A. Salguero, S. Marquez, *Exercise addiction in practitioners of endurance sports: A literature review*, „Frontiers in Psychology” 2018, No. 9.

<sup>30</sup> A. Mamroł, dz. cyt.

osobowości, z wielostronnym rozwojem, dającym człowiekowi siłę do pokonywania trudności i wykonywania swoich zadań, podejmowania wyzwań, rozwijania pasji, by w konsekwencji mógł wieść szczęśliwe, spełnione życie. Wielogodzinne spędzanie czasu na graniu czy w środowisku gry może jednak nie mieć tak pozytywnego wpływu. Za to wiele wskazuje na to, że w związku z taką aktywnością może pojawić się wiele negatywnych konsekwencji”. Wydawać by się mogło, że gry nie posiadają walorów pozaludycznych.

Jednym z najczęściej podawanych powodów sięgania po gry jest ich aspekt zabawowy<sup>31</sup>. Nie ulega wątpliwości, że jest to też najbardziej eksponowany ich aspekt w wypowiedziach, kampaniach reklamowych, ale też w powszechnym dyskursie, przez co mogą kojarzyć się z rozrywką „niskich lotów”, która nie jest w stanie dać osobie nic poza poczuciem lekko i przyjemnie spędzonego czasu. Wydaje się, że autor publikacji doszedł do takiego wniosku, pisząc o bezsensownym życiu, w którym gracz spędza godziny przed ekranem, zestawiając też tę tezę z definicją sportu mającego służyć rozwojowi osobowości i uczeniu radzenia sobie z problemami.

Istnieje natomiast bogata literatura przedstawiająca wnioski z badań, które stawiają gry wideo w zupełnie innym świetle. Okazało się, że doświadczenie związane z grami może wpływać na eksplorowanie poczucia własnej tożsamości<sup>32</sup>, pobudzać do refleksji nad sobą i swoim życiem<sup>33</sup>, pomagać w nawiązywaniu i podtrzymywaniu relacji społecznych<sup>34</sup>, wzbudzać nie tylko pozytywne, ale i negatywne emocje, które przyczyniają się do doświadczeń eudajmonicznych<sup>35</sup>, wspomagać radzenie sobie z zaburzeniami psychicznymi<sup>36</sup>, wspomagać regulację emocjonalną i radzenie sobie

---

<sup>31</sup> E.D. Mekler, J.A. Bopp, A.N. Tuch, K. Opwis, *A systematic review of quantitative studies on the enjoyment of digital entertainment games*, [w:] M. Jones, P. Palanque (red.), *Proceedings of the 2014 CHI conference on human factors in computing systems*, ACM 2014.

<sup>32</sup> K. Bessiere, S. Fleming, S. Kiesler, *The Ideal Elf: Identity exploration in World of Warcraft*, „CyberPsychology & Behavior” 2007, No. 10(4).

<sup>33</sup> J.A. Bopp, E.D. Mekler, K. Opwis, *Negative emotion, positive experiences? Emotionally moving moments in digital games*, [w:] J. Kaye, A. Druin (red.), *Proceedings of the 2016 CHI conference on human factors in computing systems*, ACM 2016.

<sup>34</sup> N.D. Bowman, D. Rieger, J.-H.T. Lin, *Social video gaming and well-being*, „Current Opinion in Psychology” 2022, No. 45.

<sup>35</sup> R. Daneels, N.D. Bowman, D. Possler, E.D. Mekler, *The ‘Eudaimonic Experience’: a scoping review of the concept in digital games research*, „Media and Communication” 2021, No. 9(2); R. Daneels, S. Malliet, L. Geerts, N. Denayer, M. Walrave, H. Vanderbosch, *Assassins, gods, and androids: how narratives and game mechanics shape eudaimonic game experiences*, „Media and Communication” 2021, No. 9(1).

<sup>36</sup> M. Kowal, N. Ramsbottom, T. Smithies, A. Toth, M. Campbell, *Gaming your mental health: A narrative review on mitigating symptoms of depression and anxiety using commercial video games*, „JMIR Serious Games” 2021, No. 9(2).



ze stresem<sup>37</sup> oraz korzystnie oddziaływać na funkcje wykonawcze<sup>38</sup>. Doświadczenia płynące z gier mogą także ubogacać gracza, są czynnikiem, który rozwija jego osobowość, system wartości i posiadane poglądy – co nasuwa skojarzenia z obcowaniem z tekstami kultury, takimi jak książki, sztuka czy film. Aspekt socjalizacyjny jest tu również istotny, ponieważ dana aktywność może być przyjemna właśnie przez fakt współdzielenia doświadczenia z innymi ludźmi. Przeżywanie przygód w grze Minecraft z rówieśnikami z klasy lub też osobami, które zostały poznane w przestrzeni wirtualnej, może być sposobem na realizację zadania rozwojowego, które stoi przed dorastającym dzieckiem. W przypadku gdy dana osoba jest odtrącona przez swoją realną grupę rówieśników, może znaleźć i pielęgnować bliskie relacje z osobami poznanymi poprzez gry i w ten sposób nie czuć się osamotnioną.

W kontrze do wspomnianego potocznego podejścia do gier jako aktywności opartej wyłącznie na zabawie cytowane badania Bopp i współpracowników pokazują, że źródłem satysfakcji z gry może być też negatywny afekt wywołany przez to doświadczenie. Tego rodzaju sytuacja ma na przykład miejsce w przypadku frustracji wynikającej z niemożności przejścia danego poziomu. Wymusza to na gracz kolejne próby aż do wyćwiczenia takiej umiejętności lub takiego stylu gry, który pozwala na przejście tego trudnego etapu, co wywołuje zadowolenie z siebie. Może również wynikać z osi fabularnej gry – tragicznej historii, w której gracz doświadcza śmierci bohaterów niezależnych, co w sytuacji silnego przywiązania do nich może budzić negatywne emocje. Jednakże w takich przypadkach gracze także oceniali to doświadczenie jako satysfakcjonujące, tak jakby negatywny afekt wiązany był z doświadczeniem, które jest szczególnie satysfakcjonujące, ubogacające wewnętrznie.

Nie są to oczywiście wszystkie aspekty, na które oddziałują gry wideo, ale na podstawie przytoczonych prac widać, że deprecjonowanie czy też niezauważanie aspektów prorozwojowych gier wideo (tak online, jak i offline) jest nieuzasadnione.

## Refleksje końcowe

Można zaryzykować stwierdzenie, że gry wideo i e-sport stanowią, w potocznym dyskursie, temat równie nagłaśniany, co niezrozumiany. Cytowany wcześniej Ferguson opisał cykliczność tego zjawiska. Co pewien czas media głównego nurtu doszukują się zagrożeń w rzeczach nowych, które zdobywają coraz większą popularność

---

<sup>37</sup> F. Pallavicini, A. Pepe, F. Mantovani, *Commercial off-the-shelf video games for reducing stress and anxiety: Systematic review*, „JMIR Mental Health” 2021, No. 8(8).

<sup>38</sup> P. Dobrowolski, M. Skorko, M. Mysliwiec, N. Kowalczyk-Grębska, J. Michalak, A. Brzezicka, *Perceptual, attentional, and executive functioning after real-time strategy video game training: Efficacy and relation to in-game behavior*, „Journal of Cognitive Enhancement” 2021, No. 5; zob. J. Słupczewski, M. Gut, *Wykorzystanie gier komputerowych w rozwijaniu zdolności poznawczych – zastosowanie w edukacji i terapii*, [w:] M. Trojan, M. Gut (red.), *Nowe technologie i metody w psychologii*, Wydawnictwo Liberi Libri, Warszawa 2020.

wśród młodzieży, upatrując w nich czynników demoralizujących. Eksperci i badacze niejednokrotnie zamiast dementować takie oceny – chociażby ze względu na akademicką rzetelność – dołączają do obozu demonizującego te zjawiska. Jednocześnie zagraniczne środowisko naukowe podkreśla użyteczność gier wideo w mierzeniu się z problemami, które od początku rozwoju psychologii jako nauki stanowiły przedmiot jej badań. Gry wideo jawią się w badaniach jako czynnik wspomagający proces terapeutyczny, forma odreagowywania i przepracowywania emocjonalnego stresu, osvajania z obiektami fobii. Jest to trening funkcji wykonawczych, zgłębianie tego, w jaki sposób doświadczenie grania wpływa na synaptogenezę. Na tych i wielu innych zastosowaniach gier powinien skoncentrować się wysiłek badaczy. Wkład polskich psychologów jest na razie nieduży, choć powoli, stopniowo wzrasta.

Co ciekawe, nie tylko obszar gier wideo i e-sport został potraktowany z rezerwą, podobne podejście obserwuje się bowiem w przypadku rosnącej fascynacji kulturą japońską, a zwłaszcza japońskim anime i mangą. Oba te zjawiska łączy, jak się wydaje, pewna doza egzotykczości w odczuciu pokolenia rodziców, nieoswojonych z tymi tematami, oraz diagnostów i badaczy, którym brakuje otwartości, by na własnej skórze doświadczyć tych fenomenów albo chociaż spojrzeć na nie ze świadomością posiadanych uprzedzeń i pomimo to starać się je zgłębiać.

Przedstawienie w tym opracowaniu wyników badań i stanowisk miało na celu stworzenie przeciwwagi dla obserwowanej stronniczości. Wydaje się, że w kontekście gier i e-sportu przykłady dobierane są tendencyjnie. Trudno doszukiwać się zagrożeń związanych z agresją w przypadku gier sportowych, które również należą do świata wirtualnych rozgrywek i turniejów. Takim przykładem mogą być szachy, które mają też swoje e-sportowe oblicze. Oczywiście, wirtualne gry sportowe, w tym wspomniane szachy, nie nasuwają negatywnych skojarzeń i być może to jest powodem pominięcia ich w rozważaniach. Trudno rozstrzygnąć, czy jest to efekt braku kulturowej legitymacji gier wideo jako wartościowej formy spędzania wolnego czasu. Nie obserwuje się jednak podobnych ataków na świat kina akcji. Nikt chyba nie usprawiedliwia swojego postępowania (na przykład pod wpływem inspiracji postacią Johna Rambo) oddziaływaniem narracji filmowej. Dlaczego więc dopatrywać się źródeł postępowania człowieka w świecie gier wideo?

## Bibliografia

- Adachi P.J.C., Willoughby T., *The link between playing video games and positive outcomes*, „Child Development Perspective” 2017, No. 11(3).
- APA, *APA RESOLUTION on Violent Video Games*, 2020.
- Bányai F., Griffiths M.D., Király O., Demetrovics Z., *The psychology of esports: A systematic literature review*, „Journal of Gambling Studies” 2018, No. 35.



- Bean A.M., Nielsen R.K.L., van Rooij A.J., Ferguson C.J., *Video game addiction: The push to pathologize video games*, „Professional Psychology: Research and Practice” 2017, No. 48(5).
- Bessiere K., Fleming S., Kiesler S., *The Ideal Elf: Identity exploration in World of Warcraft*, „CyberPsychology & Behavior” 2007, No. 10(4).
- Billieux J., Flayelle M., Rumpf H.-J., Stein D.J., *High involvement versus pathological involvement in video games: a crucial distinction for ensuring the validity and utility of gaming disorder*, „Current Addiction Report” 2019, No. 6.
- Bomba R., „Simowie” na wspak. Gra „This War of Mine” w perspektywie retoryki proceduralnej, „Wielogłos” 2015, nr 25.
- Bopp J.A., Mekler E.D., Opwis K., *Negative emotion, positive experiences? Emotionally moving moments in digital games*, [w:] J. Kaye, A. Druin (red.), *Proceedings of the 2016 CHI conference on human factors in computing systems*, ACM 2016.
- Bowman N.D., Rieger D., Lin J.-H.T., *Social video gaming and well-being*, „Current Opinion in Psychology” 2022, No. 45.
- Bowman S.L., Lieberoth A., *Psychology and role-playing games*, [w:] J. Zagal, S. Deterding (red.), *Role-Playing Game Studies: Transmedia Foundations*, Routledge, Nowy Jork 2018.
- Butt R.M.-A., Dunne D., *Rebel girls and consequence in Life is Strange and The Walking Dead*, „Games and Culture” 2017, No. 14(4).
- Calleja G., *Digital games and escapism*, „Games and Culture” 2010, No. 5(4).
- Choi C., Hums M.A., Bum C-H., *Impact of the family environment on juvenile mental health: eSports online game addiction and delinquency*, „International Journal of Environmental Research and Public Health” 2019, No. 15.
- Cottrell C., McMillen N., Harris B.S., *Sport psychology in virtual world: Considerations for practitioners working in eSports*, „Journal of Sport Psychology in Action” 2018, No. 10(1).
- Coyne S.M., Stockdale L., *Growing up with Grand Theft Auto: a 10-year study of longitudinal growth of violent video game play in adolescents*, „Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking” 2021, No. 24(1).
- Daneels R., Bowman N.D., Possler D., Mekler E.D., *The ‘Eudaimonic Experience’: a scoping review of the concept in digital games research*, „Media and Communication” 2021, No. 9(2).
- Daneels R., Malliet S., Geerts L., Denayer N., Walrave M., Vanderbosch H., *Assassins, gods, and androids: how narratives and game mechanics shape eudaimonic game experiences*, „Media and Communication” 2021, No. 9(1).
- Decherin A., Bakkes S., *Moral engagement in interactive narrative games: an exploratory study on ethical agency in The Walking Dead and Life is Strange*, „FDG ’18: Proceedings of the 13th International Conference on the Foundations of Digital Game”, No. 23.

- Dobrowolski P., Skorko M., Mysliwiec M., Kowalczyk-Grębska N., Michalak J., Brzezicka A., *Perceptual, attentional, and executive functioning after real-time strategy video game training: Efficacy and relation to in-game behavior*, „Journal of Cognitive Enhancement” 2021, No. 5.
- Ferguson C.J., *Blazing angels or resident evil? Can violent video games be a force for good?*, „Review of General Psychology” 2010, No. 14(2).
- Garda M.B., Krawczyk S., *Ćwierć wieku polskich badań nad grami wideo*, „Teksty Drukie” 2017, nr 3.
- Griffiths M., *Exercise addiction: A case study*, „Addiction Research” 1997, No. 5(2).
- Hagstrom D., Kaldó V., *Escapism among players of MMORPGs – conceptual clarification, its relation to mental health factors and development of a new measure*, „Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking” 2014, No. 17(1).
- Hellman M., Choenmakers T.M., Nordstrom B.R., van Holst R.J., *Is there such a thing as online video game addiction? A cross-disciplinary review*, „Addiction Research & Theory” 2013, No. 21(2).
- Klimczyk P., *The experience of playing video games as a possible building block for life story narratives*, „Polskie Forum Psychologiczne” 2021, nr 26(2).
- Kowal M., Ramsbottom N., Smithies T., Toth A., Campbell M., *Gaming your mental health: A narrative review on mitigating symptoms of depression and anxiety using commercial video games*, „JMIR Serious Games” 2021, No. 9(2).
- Kühn S., Kugler D.T., Schmalen K., Weichenberger M., Witt C., Gallinat J., *Does playing violent video games cause aggression? A longitudinal intervention study*, „Molecular Psychiatry” 2019, No. 24.
- Kuo A., Lutz R.J., Hiler J.L., *Brave new World of Warcraft: a conceptual framework for active escapism*, „Journal of Consumer Marketing” 2016, No. 33(7).
- Landolfi E., *Exercise addiction*, „Sports Medicine” 2013, No. 43.
- Leis O., Lautenbach F., *Psychological and physiological stress in non-competitive and competitive esports settings: A systematic review*, „Psychology of Sport & Exercise” 2020, No. 51.
- Łojaszczyk A., Surdyk A., *Agresywne światy – agresja i samoocena, a style gry graczy MMORPG*, „Homo Ludens” 2019, No. 1(12).
- Mamroń A., *E-sport – zajęcie godne polecenia czy bezpieczna przystań dla uzależnionych*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas” 2021, nr 23.
- Mekler E.D., Bopp J.A., Tuch A.N., Opwis K., *A systematic review of quantitative studies on the enjoyment of digital entertainment games*, [w:] M. Jones, P. Palanque (red.), *Proceedings of the 2014 CHI conference on human factors in computing systems*, ACM 2014.
- Nogueira A., Molinero O., Salguero A., Marquez S., *Exercise addiction in practitioners of endurance sports: A literature review*, „Frontiers in Psychology” 2018, No. 9.
- O’Keefle S.G., Clarke-Pearson K., *The impact of social media on children, adolescents, and families*, „Council on Communications and media Pediatrics” 2011, No. 127(4).

- Pallavicini F., Pepe A., Mantovani F., *Commercial off-the-shelf video games for reducing stress and anxiety: Systematic review*, „MIR Mental Health” 2021, No. 8(8).
- Pantic I., Damjanovic A., Todorovic J., Topalovic D., Bojovic-Jovic D., Ristic S., Pantic S., *Association between online social networking and depression in high school students: behavioral physiology viewpoint*, „Psychiatria Danubina” 2012, No. 24(1).
- Pedraza-Ramirez I., Musculus L., Raab M., Laborde S., *Setting the scientific stage for esports psychology: a systematic review*, „International Review of Sport and Exercise Psychology” 2020, No. 13.
- Przybylski A.K., Rigby C.S., Ryan R.M., *A motivational model of video game engagement*, „Review of General Psychology” 2010, No. 14(2).
- Słupczewski J., Gut M., *Wykorzystanie gier komputerowych w rozwijaniu zdolności poznawczych – zastosowanie w edukacji i terapii*, [w:] M. Trojan, M. Gut (red.), *Nowe technologie i metody w psychologii*, Wydawnictwo Liberi Libri, Warszawa 2020.
- Spies T., *„Making sense in a senseless world”: Disco Elysium’s Absurd hero*, „Baltic Screen Media Review” 2021, No. 9.
- Tyack A., Mekler E.D., *Off-Peak: An Examination of Ordinary Player Experience*, [w:] *Proceedings of the 2021 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, ACM, 2021.
- Vella D., Cielecka M., *„You won’t even know who you are anymore”: Bakhtinian Polyphony and the challenge to the ludic subject in Disco Elysium*, „Baltic Screen Media Review” 2021, No. 9.
- Weinstein A.M., *Computer and video game addiction – a comparison between game users and non-game users*, „The American Journal of Drug and Alcohol Abuse” 2010, No. 36(5).
- Wood R.T.A., *Problems with the concept of video game “addiction”: Some case study examples*, „International Journal of Mental Health and Addiction” 2008, No. 6.

### **Reflections on the perception of video games, esports and their possible dangers in the context of academic and common discourses**

**Abstract:** The aim of the article is to draw attention to the bias not only in colloquial but also in academic discourse on video games and esports. Treating the above-mentioned phenomena as inherently negative (modelling aggressive behaviour, addictive behaviour, without any personality-developing qualities) may lead to the failure to perceive the advantages and benefits of games and to omitting this sphere of human activity in academic considerations, therefore scientific knowledge about them remains incomplete and relatively few researchers are trying to expand on that knowledge. The presentation of, mainly, foreign research results is intended to propose different optics for the perception of video games and esports and is also an attempt to counter the allegations made against them.

**Keywords:** cyberpsychology, esports, aggression, addiction, ludology

**About the Author**

Piotr Klimczyk – Master of Psychology, assistant at the Stefan Batory Academy of Applied Sciences based in Skierniewice and a school psychologist at Primary School No. 4 im. Maria Skłodowska-Curie in Skierniewice. His research interests focus on the relationship between virtual space and man, with an emphasis on video games, narrative psychology and educational psychology.

**Przemysław Mateusz Winniak\***

 <https://orcid.org/0000-0002-4741-9648>

e-mail: [przemek.winniak@gmail.com](mailto:przemek.winniak@gmail.com)

## Męskość na Instagramie na przykładzie grupy „kato\_single”

[https://doi.org/10.25312/2083-2923.23\\_06pmw](https://doi.org/10.25312/2083-2923.23_06pmw)

**Streszczenie:** Celem artykułu jest przedstawienie obrazu młodych mężczyzn w mediach społecznościowych. W badaniu wykorzystano metodę netnograficzną. Badania wchodzi w problematykę dotyczącą męskości wyrażonej za pomocą nowych mediów. Wykazano, że mężczyźni użytkownicy Instagrama w badanej grupie częściowo utożsamiają się z cechami męskimi pojętymi tradycyjnie. Głównym ich problemem mogącym świadczyć o pewnej niedojrzałości jest przesunięty wiek poszukiwania partnerki życiowej.

**Słowa kluczowe:** męskość, kryzys męskości, nowe media, dojrzałość mężczyzn

### Wstęp

Wysoka dynamika życia i zmiany cywilizacyjne wymuszają nowe formy dostosowania się do rzeczywistości. Problem ten dotyka również mężczyzn, którzy tracąc tradycyjne ramy tożsamościowe, muszą wytworzyć nowe formy eksplikowania swojej męskości i nowy obraz siebie. Dokonuje się to współcześnie w specyficznych warunkach, właściwych dla epoki pluralizmu i kwestionowania obowiązujących do tej pory schematów myślowych.

Powszechna dostępność internetu jako globalnego środka komunikacji społecznej, który opiera się na wiadomościach tekstowych i nietekstowych (obrazach), prowadzi do redefinicji rozumienia męskości wśród użytkowników światowej sieci. Internet jako ogólnodostępne medium komunikowania się modeluje informacje podobnie jak język, w którym w zależności od sposobu akcentowania jedne treści

---

\* Przemysław Winniak – mgr, urodzony w 1993 roku. Absolwent Wydziału Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie oraz absolwent Akademii Katońskiej w Warszawie.

nabierają bardziej wyrazistego charakteru od innych. Z pomocą reguł komunikacji internetowej współcześni mężczyźni dostosowują własną męskość do specyfiki warunków, w których prezentują siebie.

W artykule przeanalizowano obraz męskości prezentowany przez mężczyzn korzystających z Instagrama. Sposób postępowania wyznacza strategia netnograficzna, polegająca na badaniu dokumentów zastanych i wytworzonych w przestrzeni internetowej. Badacz wchodzi niejako w świat wirtualny i obserwuje ukazujące się w nim zjawisko, które rozważa ze względu na przejawiający się w nim kod kulturowy.

Artykuł składa się z czterech części. W pierwszej przybliżono aktualny stan wiedzy na temat męskości, kryzysu i mediów społecznościowych. Druga omawia kwestie metodologiczne. Trzecia część jest prezentacją badania własnego. Czwarta to przedyskutowanie wyników i wskazówka odnośnie do dalszych przestrzeni badawczych.

## Męskość – kryzys – nowe media

Męskość i kobiecość jako pojęcia są współcześnie szeroko dyskutowane. Powstaje literatura chcąca odpowiedzieć, czym w zasadzie jest męskość. Na dużym poziomie ogólności można wymienić dwa skrajne podejścia do tematu. Z jednej strony wprowadza się męskość płynną, niezakorzoną w żadnych obiektywnych strukturach, takich jak ciało. Męskość ta jest jakby na najwyższym szczycie uduchowienia, które nie odnosi się do wymiaru religijnego, a oznacza pełną niezależność w konstrukcji siebie. Z drugiej strony chce się ją przedstawić czysto biologicznie, bez elementu woli w osobie, gdzie taka męskość sprowadzałaby się wyłącznie do posiadania przez ciało pewnych cech. Współczesne analizy pojmuje płęć w szerokim kontekście wyróżniają przynajmniej trzy płaszczyzny, na których definiuje się płęć jako: zmienną osobową, czyli indywidualną, konstrukt społeczny i kategorię społeczną. Główne założenie podejścia do płęci jako zmiennej osobowej polega na postrzeganiu płęci jako czynnika różnicującego zachowania. W drugim podejściu płęć postrzega się jako konstrukt. Zasada się ono na perspektywie psychologicznej, społeczno-konstruktywistycznej. Każda osoba może dowolnie konstruować swoje zachowanie, w tym zachowania płciowe, według interpretacji sytuacji, w jakiej się znajduje. Trzecim podejściem do płęci jest pojmowanie jej w kategorii społecznej. Podkreśla się relację pomiędzy społecznym kontekstem a czynnikami wpływającymi na zachowanie. Oznacza to, że osoba posiada pewną bazę pojęć na temat męskości, zachowania typowo męskiego i wykorzystuje ją w sytuacjach społecznych<sup>1</sup>. Nowsze badania, jak analiza profesora Philipa Zimbardo z 2015 roku czy psycholog Jean Twenge z 2018 roku, skupiają się na mężczyznach pod kątem kryzysu i zostaną wspomniane w dalszej części artykułu.

---

<sup>1</sup> E. Mandal, *Kobiecość i męskość. Popularne opinie a badania naukowe*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.

Problem płci i tożsamości podejmuje również polski badacz Zbyszko Melosik. W swoim artykule *Tożsamość, płęć i różnica w perspektywie ponowoczesnej* przekonuje, że kategoria płci biologicznej, społecznej i różnicy międzypłciowej była w tradycji Zachodu przez długi czas stała i niezmienna. Łatwe było do stwierdzenia, co jest męskie, co nie. Sama płęć posiadała charakter analityczny, czyli służyła do kategoryzowania i rozróżniania na męskie i żeńskie. Różnica posiada więc charakter przedspołeczny i niezmienny. Teorie ponowoczesne twierdzą, że płęć została nieprawnie esencjalizowana i poddają krytyce to wszystko, co zakłada biologia jako źródło płci. Dla zwolenników teorii ponowoczesnych wyprowadzanie męskości z płci biologicznej jest redukcjonizmem i dokonuje się absolutyzacja różnic anatomicznych<sup>2</sup>.

Innym podejściem do męskości jest spojrzenie na nią przez pryzmat rozwoju. Człowiek kształci się, dorasta, gdy wypełnia pewne zadania postawione przed nim. Przy rozwiązaniu pozytywnym osoba ma poczucie sukcesu i może podejmować kolejne wyzwania. Gdy nie wykona zadania, zaczyna się zatrzymywać i traci możliwość rozwiązywania następnych. Źródłem zadań są naciski kultury, własne ambicje, dojrzwianie fizyczne. Zadania zostały rozróżnione przez Roberta J. Havighursta. Do wczesnej dorosłości zalicza on wybór małżonka i założenie własnej rodziny, naukę współżycia z partnerką, naukę prowadzenia domu, wychowanie dzieci, podjęcie pracy zarobkowej i zadań obywatelskich. Osoba wypełnia zadania i dzięki temu osiąga dojrzwiałość. Czas wypełnienia jest warunkowany przez zegar społeczny<sup>3</sup>. Wobec tego osobą męską można by nazwać mężczyznę, który wypełnia zadania rozwojowe dla mężczyzn we właściwym czasie.

Kolejna koncepcja rozwoju osoby, na którą warto zwrócić uwagę, to myśl ks. prof. Zdzisława Chlewińskiego. Mówi on o trzech wymiarach: autonomii, relacji do drugiego i samopoznania. Pierwsze kryterium – autonomii – zakłada przejście do autonomicznych zachowań. Gdy motywy są autonomiczne wobec źródła, osoba jest wewnętrznie wolna. Dokonuje się to również w wolności od zewnętrznych nacisków. Wolne działanie zakładające wolną wolę jest skierowane ku wybranemu celowi. Nie jest to odcięcie się od własnej historii życia. Ona odciska piętno na jednostce, ale dojrzała i autonomiczna osoba nie pozwala, aby przeszłość zapanowała nad jej terażniejszym życiem. Następnym kryterium jest relacja do drugiego. Osoba widzi rzeczywistość w sposób realistyczny, nie przejawia myślenia życzeniowego. Zaczyna zwiększać swoją tolerancję na postawy i pomysły innych. Towarzyszy jej troska i szczerza empatia. Nie rezygnuje ona z własnych celów, ale przy odmiennych zdaniach i dążeniach uwzględnia potrzeby i godność innego. Dojrzała osoba przechodzi w swoich emocjach od popędowo-biologicznych do wyższych, między innymi społecznych,

---

<sup>2</sup> Z. Melosik, *Tożsamość, płęć i różnica w perspektywie ponowoczesnej*, [w:] J. Miluska, P. Boski (red.), *Męskość–kobiecość w perspektywie indywidualnej i kulturowej*, Polskie Towarzystwo Psychologiczne, Warszawa 1993, s. 55–70.

<sup>3</sup> E. Gruba, *Wczesna dorosłość*, [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.



moralnych – zintegrowanych z uznanymi wartościami. Ostatnim kryterium osobowości dojrzałej jest samopoznanie. Polega ono na poczuciu świadomości, z czego wynika zachowanie, dlatego osoba zachowuje się w określony sposób, co jest dla niej wartością nadrzędną<sup>4</sup>.

Kryzys męskości jest podnoszony przez współczesnych obserwatorów. Philip Zimbardo wyróżnia kilka najbardziej charakterystycznych przejawów kryzysu męskości, do których zalicza: rozczarowanie edukacją, rezygnację z zatrudnienia, głębokie zaangażowanie w gry wirtualne, otyłość, uzależnienie od pornografii, leków i narkotyków. Warto dodać do tego sprawę braku ojców, która może być przyczyną kryzysu, ale i jego przejawem<sup>5</sup>. Polskie badania potwierdzają trend dotyczący niezaangażowania mężczyzn w role rodzicielskie i małżeńskie. Z badań prowadzonych przez CBOS można wyciągnąć wniosek o powolnym rozpadzie tradycyjnie pojętej rodziny. Przejawia się to w zwiększającej się liczbie rozwodów, na przykład w 1980 roku na 10 tysięcy osób przypadało 11,2 rozwodów, a w 2018 roku na tę samą liczbę ludności przypadało 16,4 rozwodów. Najmocniej o rozpadzie rodziny świadczą narodziny pozamałżeńskie, których liczba z roku na rok wzrasta. Rok 1980 przyniósł 4% narodzin poza małżeństwem, natomiast rok 2018 – już 26%. Oznacza to, że co czwarte dziecko rodzi się poza związkiem małżeńskim<sup>6</sup>.

Inna badaczka Jean Twenge, podejmując próbę badań nad adolescentami i wczesną dorosłością, zauważyła proces odraczania zachowań związanych z dorosłością, jak między innymi prowadzenie auta, rzadsze randkowanie, częstsze spędzanie czasu w domu z rodzicami<sup>7</sup>.

Przy definicji męskości na potrzebę badań ujawniła się pewna trudność. Współczesne nauki społeczne zdominowane przez myślenie postmodernistyczne akcentują płynność płci i wymianę znaczeń pomiędzy odniesieniami męskimi i żeńskimi. Przedstawiciele tego poglądu, tacy jak Judith Butler, postulują odejście od płci w sensie esencjalnym jako stałej cechy. Takie przedstawienie sprawy blokuje dalsze badania empiryczne, bowiem bez przyjęcia pewnych cech, jakie powinny charakteryzować męczyznę, nie można dokonać analizy porównawczej mającej na celu wykazanie pewnej zmiany, o którą w badaniu chodziło. Dlatego na potrzeby badań została przyjęta definicja męskości wytworzona na podstawie pojęć słownikowych. Cechami wyróżnionymi są: siła fizyczna, wysoki stopień usportowienia, wysoki poziom wiedzy ogólnej, wysoki poziom wiedzy szczegółowej, posiadanie wysokiego statusu społecznego, zainteresowanie techniką, zainteresowanie motoryzacją, zainteresowanie spor-

<sup>4</sup> Z. Chlewiński, *Dojrzałość: osobowość, sumienie, religijność*, W Drodze, Poznań 1991.

<sup>5</sup> N. Coulombe, P. Zimbardo (red.), *Gdzie ci mężczyźni*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2015.

<sup>6</sup> D. Rozkrut (red.), *Rocznik demograficzny 2021*, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2021.

<sup>7</sup> J. Twenge, *IGen*, Smak Słowa, Sopot 2019.



tem<sup>8</sup>. Przyjęta definicja może wydawać się formą stereotypizacji. Jednak takie posunięcie ma na celu założenie modelu, który łatwo poddać analizom. Gdy podejmujemy współczesny dyskurs o męskości, uwidacznia się problem męskości jako czynnika płynnego. Autor ma świadomość, że wyróżnione cechy mogą odbiegać od męskości ujawnianej współcześnie, jednak dla przeprowadzenia badań należało przyjąć sztywny model męskości.

Media społecznościowe są nową formą komunikacji. Szeroka ich dostępność powoduje, że coraz więcej osób korzysta z nich jako podstawowych kanałów komunikacyjnych czy informacyjnych. Przekłada się to na odchodzenie od znanych sposobów przekazywania informacji, takich jak dzienniki telewizyjne czy gazety, na rzecz nowych mediów. Trend ten jest szczególnie widoczny w grupie nastolatków czy młodych dorosłych. Social media służą nie tylko do komunikacji z innymi, posiadają też inne zadanie, jakim jest prezentacja siebie. Za ich pośrednictwem człowiek może ukazać te cechy, które uważa za ważne, ukryć przywary charakteru, pokazać się takim, jakim chciałby być. Maciej Mrozowski w swojej pracy *Przenikanie mediów: ewolucja mediów a przemiany ładu społecznego*, wychodząc od teorii ewolucyjnych, chce ukazać, czym jest komunikacja. Dostrzega on procesy selekcji i mutacji polegającej na zdobywaniu przez stare formy komunikacji nowych funkcji i przekazywaniu ich dalej. Wyróżnia on stadia rozwojowe mediów, takie jak technologia mechaniczna (książki), technologia elektryczna (telewizja), technologia elektroniczna (media wirtualne)<sup>9</sup>. *Encyclopedia of social media and politics* definiuje pojęcie mediów społecznościowych jako termin wykorzystywany do określenia nowych form mediów, które angażują ich uczestnika do zachowania interaktywnego, dlatego charakterystyczna dla nowych mediów jest partycypacja i aktywność<sup>10</sup>.

## Założenia metodologiczne badania

Celem badania własnego było poznanie obrazu mężczyzn, jaki oni sami prezentują na portalach społecznościowych, a następnie na podstawie uzyskanego obrazu sformułowanie odpowiedzi, czy przejawiają oni cechy kryzysu męskości. Badanie zostało przeprowadzone za pomocą metody netnograficznej. Można ją zdefiniować jako opis ludzi, ich zachowań i efektów sporządzony na podstawie ich aktywności w internecie<sup>11</sup>. Netnograf wchodzi do przestrzeni wirtualnej, poznaje kod komunikacji i strukturę społeczną.

---

<sup>8</sup> W. Doroszewski (red.), *Słownik języka polskiego*, Państwowe Wydawnictwo „Wiedza Powszechna”, Warszawa 1962.

<sup>9</sup> M. Mrozowski, *Przenikanie mediów*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2020.

<sup>10</sup> K. Harvey (red.), *Encyclopedia of social media and politics*, t. 3, Sage Publications, Kalifornia 2014, s. 1158.

<sup>11</sup> P. Cichocki, T. Jędrkiewicz, R. Zydel, *Etnografia wirtualna*, [w:] D. Jemielniak (red.), *Badania jakościowe. Metody i narzędzia*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012, s. 203–219.

Przyjęta netnografia korzystała z obserwacji pośredniej ze względu na to, że odnosiła się do „śladów”, skutków wynikających z zachowań. Techniką badawczą była obserwacja, ponieważ wymuszał to przedmiot badań, którym był własny obraz mężczyzn prezentowany nie w sposób naturalny, w interakcji, tylko za pośrednictwem mediów społecznościowych. Stosowana obserwacja była niestandardyzowana ze względu na badania, które są na polu antropologii i etnografii. Była również ukryta dzięki temu, że osoby badane same udostępniały publicznie materiał badawczy. Przyjęta obserwacja była więc naukowa, pośrednia, niestandardyzowana i ukryta. Wybraną techniką obserwacji niestandardyzowanej była technika obserwacji fotograficznej. Dotyczy ona całokształtu zachowania się osoby obserwowanej w pewnym czasie i sytuacji<sup>12</sup>.

Grupą badawczą są mężczyźni tworzący społeczność „kato\_single”. Zostali wybrani ze względu na udostępniane przez nich informacje. Chcąc dowiedzieć się, jacy są mężczyźni użytkownicy Instagrama, należy w sposób systematyczny zbierać o nich informacje. Ci użytkownicy Instagrama umieszczają dane na swój temat w sposób bezpośredni, podczas gdy wśród innych grup takie informacje są kamuflowane. Należą do nich: wiek, cechy charakteru, zainteresowania. Grupa została stworzona w celu matrymonialnym, z zamiarem łączenia ludzi o podobnych poglądach. Wybór badacza padł na tę grupę ze względu na jej charakter, bowiem grupy matrymonialne cechują się dużą swobodą w udostępnianiu informacji o sobie.

„Kato\_single” to profil na Instagramie, w którym uczestniczy 12,4 tysiące użytkowników. Nie jest znana średnia wieku wszystkich obserwujących. Rozkład ze względu na płeć wskazuje na dominację kobiet. W ankiecie przeprowadzonej przez administratorów, w której wzięło udział 2016 użytkowników, odnotowano, że 79% z nich to kobiety, a 21% – mężczyźni<sup>13</sup>.

Badanie własne polegało na analizie zdjęć i ich opisów, jeżeli były dołączone do zdjęć. Posiadało trzy etapy. Pierwszy to gromadzenie danych. Zdjęcia i opisy były rejestrowane od 26 marca do 22 kwietnia 2022 roku. Drugi etap to kodowanie kategoriale, polegające na przypisaniu każdej uzyskanej jednostki materiału badawczego do kategorii. Ostatnim etapem przed prezentacją wyników było kodowanie analityczne, czyli tworzenie wątków. W trakcie analiz zostały udokumentowane 53 profile, na podstawie których dokonano obliczeń procentowych.

Dla opisanego obrazu prezentowanego przez mężczyzn problem należało zoperacjonalizować. W badaniu własnym, na podstawie danych zamieszczonych przez badanych, zostały wyodrębnione takie kategorie, jak: wiek, ubiór, wygląd, tło, cechy charakterologiczne, cechy fizyczne, zainteresowania, zawód.

---

<sup>12</sup> M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.

<sup>13</sup> Ankieta przeprowadzona przez administratorów grupy „kato\_single”.

## Analiza wyników badań własnych

Pierwszym punktem analizy był wiek. Badani sami udostępniali informacje na temat własnego wieku w internecie. Średnia wieku wynosiła 27,16. Można więc wyciągnąć wniosek, że badani to osoby w okresie dorosłości. Najmłodszym mężczyzną objętym badaniem był osiemnastolatek, najstarszą – trzydziestodziewięcioletek. Wartość, która dzieli badanych na dwie równe grupy, wynosi 27 lat. Kwartył drugi wskazuje, że 50% badanych ma poniżej 27 lat, a druga połowa – powyżej 27 lat. Spośród badanych 25% osób miało mniej niż 24 lata; więcej niż 30 lat miało 25% uczestników. Dominanta wyniosła 29 lat.

Drugi wskaźnik, jakim był ubiór, miał dać odpowiedź na pytanie o sposób ubierania się młodych mężczyzn. W trakcie analizy wyróżniono 24 kategorie, między innymi takie, jak: bluza, bluza z kapturem, buty sportowe, biała koszula, koszula kolorowa, marynarka, sweter, kurtka. Badani byli przypisani do wielu kategorii. Żaden z badanych nie poruszał kwestii wyglądu w opisach, dlatego dobór do poszczególnych kategorii został dokonany przez badacza na podstawie zdjęć. Najwięcej osób (12) na zdjęciach prezentowało się w zwykłym T-shircie. Następnym elementem garderoby pojawiającym się na zdjęciach była kolorowa koszula (10 osób). Kurtka i bluza z kapturem zajęły kolejne miejsca – noszących te ubrania było po osiem osób. W białą koszulę i marynarkę było ubranych siedem osób. Spodnie były widoczne na siedmiu zdjęciach, co oznacza, że tylko siedmiu mężczyzn na pięćdziesięciu dwóch zamieściło zdjęcie, na którym kadr obejmował całą sylwetkę, a nie wyłącznie twarz i klatkę piersiową. Do ubioru występującego pojedynczo zostały zaliczone takie elementy, jak dresy, getry, kapelusz ze słomy, płaszcz, muszka czy kombinezon narciarski.

Kolejnym przyjętym wskaźnikiem był wygląd. Cechę tę opisano oddzielnie od kategorii ubioru. Chodziło o scharakteryzowanie wyglądu mężczyzny pod kątem takich cech, jak fryzura czy broda. W wyglądzie zostało wyróżnionych osiem kategorii. Były to: krótkie włosy, krótkie włosy i jednodniowy zarost, krótkie włosy i krótka broda, krótkie włosy i półdługa broda, łysina z krótką brodą, włosy półdługie, włosy półdługie i jednodniowy zarost, włosy półdługie i krótka broda. Każdy z badanych został włączony do jednej z kategorii. Rozróżnienie pomiędzy krótkimi włosami i krótką brodą a włosami półdługimi i brodą półdługą polegało na kategoryzacji przez badacza do danych kategorii ze względu na powszechne rozumienie określenia *włosy półdługie*. W przypadku mężczyzn włosami półdługimi są takie, które zapewniają elastyczność stylizacji. Najwięcej badanych nosiło fryzury krótkie (43,1%). Kolejną grupą pod względem liczności byli mężczyźni z krótkimi włosami i krótką brodą (21,6%). Włosy półdługie (bez dodatkowych cech odnoszących się do zarostu czy brody) miało 11,8%.

Następnym analizowanym elementem było prezentowane tło. Jest ono przestrzenią, w założeniu badań, koherentną z całym prezentowanym wizerunkiem. Elementy przestrzeni ukazywane za osobą mogą oddawać jej cechy charakteru. Uczestnicy

zostali przypisani do jednej z ośmiu wyróżnionych kategorii: park, góry, auta, wnętrze auta, pomieszczenie mieszkalne, pomieszczenie niemieszkalne, budynek, tło niezidentyfikowane. W kategorii park znalazły się takie przestrzenie, które wskazywały na miejsca rekreacyjne. Były wśród nich parki, fontanny, korony drzew, kwiaty, łąka, miejski deptak. Kategoria auta objęła tylko dwa elementy. Osoby zakwalifikowane do tej kategorii prezentowały się na tle aut oraz tramwaju. Pomieszczenie mieszkalne objęło takie przestrzenie, jak pokoje sypialniane, książki, drzwi, biurko, biała tablica, przedpokój z obrazem, sama ściana w pokoju. Pomieszczenia niemieszkalne to przestrzenie, takie jak sala koncertowa z pianinem, witryna sklepowa ze świętecznym Mikołajem coca-coli, pomieszczenie muzealne z obrazem, okno szkolne z kratką, kawiarnia, restauracja, sala bankietowa, mur z graffiti. W kategorii tło niezidentyfikowane były takie elementy, jak biała ściana lub rozmazane tło. Najwięcej mężczyzn fotografowało się na tle pomieszczenia mieszkalnego, bowiem aż 25%. Kolejnym miejscem było pomieszczenie niemieszkalne – takie tło wybrało 21,2% badanych. Trzecią przestrzenią został park, na tle którego prezentowało się 15,4% uczestników. Najmniej osób – 3,8% – w swoim tle umieściło auta. Wyniki te pokazują, że badani mężczyźni najczęściej umieszczali na portalu zdjęcia robione w przestrzeniach osobistych.

Cechy charakterologiczne zostały oddzielone od cech fizycznych i zainteresowań. Cechy własne mentalne mówią o tym, czy badani sami w sposób bezpośredni zamieszczali informacje na temat swojego charakteru. Najwięcej badanych, to jest 32 osoby, czyli 61%, nie podawało w opisie własnych cech osobowościowych. Wynik ten jest zaskakujący, gdyż wydawałoby się, że na portalu, gdzie poszukuje się partnerki życiowej, informacja dotycząca cech charakterologicznych jest ważna. Jedną cechę podało 11% badanych. Były również pojedyncze osoby podające dziewięć lub dziesięć cech.

Cechy fizyczne deklarowane przez badanych ograniczały się do dwóch elementów: wagi i wzrostu. Poza nimi badani nie pisali nic o swoim wyglądzie. Badani w większości nie wspominali o własnym wyglądzie. Takiej informacji nie umieściło czterdziestu dwóch badanych, co wynosi 81% ogółu. Dziewięciu podało swój wzrost, to jest 17%, a tylko jeden – wzrost i wagę.

Poza charakterem badani podawali często swoje zainteresowania. Zostało wyróżnionych piętnaście kategorii zainteresowań. Były to: sport, podróże, gotowanie, praca przy domu, kino/teatr, sztuka, muzyka, książka, film, fotografia, gry, historia, języki obce, motoryzacja, psychologia. Sami badani podali 132 zainteresowania. Najczęściej jako zainteresowanie deklarowany był sport. Pojawił się 57 razy. W jego obrębie były takie sporty, jak: rower, spacer, taniec, piłka nożna, wspinaczka, airsoft, siatkówka, fitness, siłownia, basen.

Badani mężczyźni nie zawsze podawali wykonywany zawód. Spośród badanych 44% nie wskazało wykonywanego zawodu, natomiast 56% ujawniło tę informację o sobie. W grupie podających swój zawód 21 osób ujawniło wykonywaną pracę, a osiem osób jedynie wymieniło branżę lub miejsce zatrudnienia. Zawody deklarowa-

ne przez badanych to: analityk w firmie pośredniczącej w transakcjach płatniczych, aplikant radcowski, grafik i programista, informatyk, kucharz, kurier, lekarz, monter urządzeń technicznych, motorniczy, nauczyciel angielskiego, nauczyciel hiszpańskiego, pianista, pilot wycieczek/kierowca/górnika, policjant, programista, projektor instalacji elektrycznych, rolnik, sprzedawca/serwisant w branży technicznej, strażak, student.

Zestawiając wcześniej wyróżnione cechy tradycyjnie męskie z kategoriami, które ujawniły się w trakcie badania, należy stwierdzić, że w sposób bezpośredni zostały potwierdzone dwie z ośmiu cech. Są nimi zainteresowanie sportem i posiadanie wysokiego statusu społecznego. W sposób pośredni można mówić o cechach, takich jak siła fizyczna i wysoki stopień usportowienia przez zainteresowanie sportem. Wobec powyższego badani wpisują się bezpośrednio lub pośrednio w cztery z ośmiu cech, które w założeniu są uznawane za tradycyjnie męskie.

Siła fizyczna to cecha, która nie jest możliwa do zmierzenia u uczestników. Elementem, który mógłby to wykazać w sposób bezpośredni, byłby opis własnego wyglądu, czyli kategoria, w której mężczyźni podaliby swój wzrost i wagę. Niestety, informację na temat wzrostu zamieściło tylko 9 osób (17%), a na temat wzrostu i wagi – jedna. W sposób pośredni można twierdzić o sile fizycznej u badanych za pomocą wskaźnika sport.

W kategorii zainteresowanie sportem badani wpisują się w tradycyjny obraz męczyzny. Wśród 132 zainteresowań sport pojawia się najczęściej, bowiem 57 razy. W grupie wymienianych dyscyplin były takie, jak piłka nożna, siatkówka, bieganie, rower. Poza tym w kategorii podróże sześciokrotnie pojawiły się jako zainteresowania wycieczki górskie, co również świadczy o usportowieniu badanych.

Poziom wiedzy ogólnej i szczegółowej nie został zmierzony. Badani nie umieszczali takich informacji na swój temat w sposób bezpośredni.

Zainteresowanie techniką i motoryzacją nie zostało uchwycone w badaniu. Tylko 2% deklarowało zainteresowanie motoryzacją.

## Dyskusja

Badania własne zostały potwierdzone w dwóch punktach przez inne analizy dokonane na polskim polu badawczym. Pierwszy to status społeczny. Można go zmierzyć za pomocą wykonywanego zawodu. CBOS w 2019 roku opublikował sondaż poważenia zawodów. W grupie badanych mężczyzn wśród zawodów bardzo prestiżowych, gdzie prestiż sięgał 70%, znalazły się takie profesje, jak: analityk w firmie pośredniczącej w transakcjach płatniczych, grafik i programista, informatyk, lekarz, nauczyciel angielskiego, nauczyciel hiszpańskiego, programista, projektor instalacji elektrycznych, rolnik, sprzedawca/serwisant w branży technicznej, strażak, branża farmaceutyczna. Oznacza to, że 12 na 27 zawodów podanych w badaniu własnym to zajęcia wysoko cenione. Pozostałe nie są zawodami nisko cenionymi. Są albo średnio cenione, jak

policjant, albo nie zostały dopasowane do zawodów wyszczególnionych przez CBOS. Wśród profesji wykonywanych przez badanych nie pojawiły się takie, które są nisko cenione według CBOS, jak: minister, radny, poseł, makler, działacz partii. Można zatem stwierdzić, że badani wpisują się w tradycyjny model męskości z wysokim statusem społecznym.

Drugi punkt potwierdzony przez inne badania to opóźnione wchodzenie młodych mężczyzn w trwałe związki. Według GUS w kategoriach wiekowych 19 lat i mniej oraz 20–25 lat następuje spadek zawieranych małżeństw. W pozostałych widoczny jest wzrost liczby związków zawieranych przez mężczyzn. Świadczy to o przesunięciu wieku wchodzenia w związek małżeński. Zrozumiałe jest więc to, dlaczego badani poszukujący małżonki byli w średniej wieku wynoszącej 27,17, a najwięcej osób było w wieku 29 lat. GUS podaje również, że środkowy wiek zawierania małżeństw przez mężczyzn w 2020 roku wynosił 30,6 lat<sup>14</sup>. To także wpisuje się w wyniki badań własnych. Wiek mężczyzn poddanych analizie najczęściej plasował się przed średnią wieku wskazaną przez GUS. Trzeba zaznaczyć, że te osoby są dopiero na etapie poszukiwania partnerki, wobec czego małżeństwo zostanie zawarte prawdopodobnie za kilka lat, co pokrywa się z szacunkami GUS dotyczącymi średniej wieku żeniących się mężczyzn.

## Podsumowanie i perspektywa dalszych badań

W badaniu mężczyzn została wykazana częściowa zgodność prezentowanej męskości z męskością pojmowaną tradycyjnie. Główny problem świadczący o kryzysie męskości związany jest z wiekiem. Mężczyźni poddani analizie wpisują się w ogólne tendencje dotyczące przesuwania się wieku podejmowania obowiązków małżeńskich i rodzinnych. W świetle przytoczonej teorii mężczyźni w wieku około trzydziestu lat powinni już podjąć zadania rozwojowe, takie jak wybór partnerki życiowej i wzięcie odpowiedzialności ojcowskiej. Może to świadczyć o opóźnionym rozwoju młodych mężczyzn. W badaniu nie został popełniony błąd, w którym przez dobór grupy uzasadnia się wynik, ponieważ kategoria wieku ujawniła się sama w trakcie analiz i wykazała przesunięcie wieku poszukiwania partnerki.

Dalszą perspektywą badawczą jest podjęcie wywiadów pogłębionych z młodymi mężczyznami, mających na celu dokonanie analizy jakościowej, która pozwoli określić przyczyny tego stanu.

---

<sup>14</sup> D. Rozkrut, dz. cyt., s. 185.



## Bibliografia

- Apanowicz J., *Metodologia ogólna*, Wydawnictwo Diecezji Pelplińskiej „Bernardinum”, Gdynia 2002.
- Chlewiński Z., *Dojrzałość: osobowość, sumienie, religijność*, W Drodze, Poznań 1991.
- Cichocki P., Jędrkiewicz T., Zydel R., *Etnografia wirtualna*, [w:] D. Jemielniak (red.), *Badania jakościowe. Metody i narzędzia*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.
- Coulombe N., Zimbardo P. (red.), *Gdzie ci mężczyźni*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2015.
- Doroszewski W. (red.), *Słownik języka polskiego*, Państwowe Wydawnictwo „Wiedza Powszechna”, Warszawa 1962.
- Giddens A., *Socjologia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.
- Gruba E., *Wczesna dorosłość*, [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Harvey K. (red.), *Encyclopedia of social media and politics*, t. 3, Sage Publications, Kalifornia 2014.
- Jemielniak D. (red.), *Badania jakościowe. Podejścia i teorie*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.
- Juszczyc S., *Badania jakościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2013.
- Kozinets R.V., *Netnografia. Badania etnograficzne online*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.
- Łobocki M., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.
- Mandal E., *Kobiecość i męskość. Popularne opinie a badania naukowe*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.
- Melosik Z., *Tożsamość, płeć i różnica w perspektywie ponowoczesnej*, [w:] J. Miluska, P. Boski (red.), *Męskość–kobiecość w perspektywie indywidualnej i kulturowej*, Polskie Towarzystwo Psychologiczne, Warszawa 1993.
- Mrozowski M., *Przenikanie mediów*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2020.
- Nowotniak J., *Etnografia wizualna w badaniach i praktyce pedagogicznej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012.
- Pilch T., *Zasady badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1998.
- Rozkrut D. (red.), *Rocznik demograficzny 2021*, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2021.
- Twenge J., *IGen*, Smak Słowa, Sopot 2019.
- Vaidhyanathan S., *Antisocial Media*, Grupa Wydawnicza Foksal, Warszawa 2019.

**Masculinity on Instagram on the example of the "kato single" group**

**Abstract:** The purpose of the article is to present the image of young men in social media. The study used the netnographic method. The presented research enters into the issue of masculinity expressed through new media. It has been shown that male Instagram users in the study group partially identify with traditionally understood masculine features. Their main problem, which may indicate a certain immaturity, is the shifted age of searching for a life partner.

**Keywords:** masculinity; the crisis of masculinity; the new media maturity of men

**About the Author**

Przemysław Winniak, MA, born in 1993. A graduate of the Faculty of Pedagogical Sciences of the Cardinal Stefan Wyszyński University in Warsaw and a graduate of the Catholic Academy in Warsaw.



**Michal Franko\***

Trnava University

 <https://orcid.org/0000-0001-5236-1412>e-mail: [michal.franko@truni.sk](mailto:michal.franko@truni.sk)

## Teaching and Erudition in the Environment of Lowland Slovaks

[https://doi.org/10.25312/2083-2923.23\\_07mfr](https://doi.org/10.25312/2083-2923.23_07mfr)

**Abstract:** In the presented thesis, we tried to point out selected questions from the history of the Lowland Slovaks. We took a closer look at the level of erudition and the formation of elementary education in the environment of Slovak emigrants in the period from the end of the 17<sup>th</sup> to approximately middle of the 19<sup>th</sup> centuries. Slovak evangelicals put great emphasis on school education and attached essential importance to erudition. In their new homeland they almost immediately after their settlement started building the first public institutions such as the church, parish house and school. In the presented thesis, we also referred to the importance of biblical Czech in the educational process and clarify the basic aspects of elementary education in the Lowland.

**Keywords:** teacher, erudition, school, Lowland, teachers' association

In the contribution, we focused on the basic issues of education and erudition among resettled Slovak subjects in the Low Countries in the period of the 18<sup>th</sup> to 19<sup>th</sup> centuries.<sup>1</sup> For three centuries, Lowland Slovaks have attributed and continue to attribute

---

\* Michal Franko is a Slovak historian and works at the Department of History of the Faculty of Arts of the University of Trnava in Trnava. He deals with the modern economic history of Hungary and the settlement of the Lowland by Slovak settlers between the 17<sup>th</sup> and 19<sup>th</sup> centuries. He wrote several works in which he deals more closely with viticulture law and also with topics of everyday life of Lowland Slovaks.

<sup>1</sup> Lowland is an accepted term in Slovak historiography that refers to the central part of the Danubian-Pannonian plain, which is located on the border of present-day Hungary, Romania, Serbia and Croatia. The core of the Slovak Lowland was formed by the Békés-Csanád region, the Arad-Banatsk region and the Vojvodina region. During the 18<sup>th</sup> and 19<sup>th</sup> centuries, approximately two

adequate importance to the upbringing and education of their children in their mother language. It is widely known that education and training in autochthonous communities of national minorities is the key area for maintaining and development of the community, which is also true in the case of Lowland Slovaks. However, in the beginning of the work, we consider it important to present the basic aspects of the investigated issue, to indicate the main causes and stages of the migration of Slovak subjects to the Lowland.

## The migration of Slovaks to the Lowland

The migration of Slovaks to the Lowland (German: Alföld) from the end of the 17<sup>th</sup> century to the 19<sup>th</sup> century was a long-lasting migration movement within the then Hungary and took place in several stages. At the turn of the 17<sup>th</sup> and 18<sup>th</sup> centuries, people from Upper Hungary used to move to Lowland for seasonal work, mainly harvesting. Moving and leaving for seasonal work intensified even more after the Peace of Szatmar in 1711.<sup>2</sup> At that time, new opportunities for wage work opened for the Slovak poverty in the wide territory of the Lowland.<sup>3</sup> After the expulsion of the Turks and the suppression of the Rákóczi uprising, large areas of the Békés and Csanád Counties were depopulated and devastated. The inhabitants of the once existing settlements fled from the plundering in the country of the constantly moving army, to find their refuge either in the nearest larger populated settlement (between the Danube and the Tisza, in the Jazyg-Cuman district, in the Szabolcz and Bihorsk Counties, in Transylvania), or far away in the North. This situation was taken advantage of by the Slovak subjects who, after the mentioned Peace of Szatmar, began to move more massively to the depopulated areas of Békes or Csanád Counties. Most of the settlers came from Novohrad, Hont and the Pest Counties. The second route of Slovaks fleeing to the south led through Gemer, Borsod and through Heves-Külső-Szolnok County.

In addition to seasonal agricultural work, Slovak subjects used to move to the Lowland illegally too. Literally by running away, without the consent of their land-

---

hundred thousand people moved to this area from Slovak and Upper Hungarian cities. P. Gajdoš, *Človek, spoločnosť, prostredie*, Veda, Bratislava 2002, p. 65.

<sup>2</sup> At that time, seasonal agricultural work was a widespread phenomenon not only in southwestern Slovakia, but also in other areas of Hungary. It remains a fact that poor subjects from the northern Slovak counties went to Lowland for seasonal work from the end of the 17<sup>th</sup> century basically until the end of the First World War in 1918. J. Sirácky et al., *Slováci vo svete*, Matica Slovenská, Martin 1980, pp. 20–21.

<sup>3</sup> The settlement structure, the dispersion of the population and the ethnic image, especially of the southern parts of the Lower Earth, have changed significantly as a result of the Turkish occupation. L. Blazovitch, *A Körös – Tisza – Maros köz középkori településrendje*, Dél-alföldi Évszázadok 1, Békéscsaba-Szeged 1985, p. 207.

lord.<sup>4</sup> They left the property of their landlords with their entire families mainly because of the difficult living situation, increased tax oppression, overpopulation of their villages, etc. For example, in Békes County, the escaped subjects were concentrated in three places, in Gyula, Gyoma and Békes Csaba. Another large group of Slovak subjects in the Lowland were those who were moved there by individual landowners. This is a kind of unorganized land colonization, when subjects were resettled directly, without the mediation of locators. The locators later played an important role in moving new settlers to the estates.<sup>5</sup>

The actual settlement and migration of Slovak subjects to the Lowland can be divided into three main stages. The first stage covers the period between 1690–1710, the second 1711–1740 and the third stage between 1745–1790. The third stage subsequently faded until almost the middle of the 19<sup>th</sup> century. The first stage can be characterized as a stage of spontaneous migration of Slovak subjects. In the second stage, Slovak subjects settled not only in Nograd County, but also in Pest and Tisza region. In the third stage, Slovaks settled in the southernmost regions of Hungary, in Bacska, Srieame and Banat (Vojvodina).<sup>6</sup> Mainly from the beginning of the 19<sup>th</sup> century, Slovak subjects also began to settle in Croatia – Slavonia, where the local landowners invited them, e.g., for clearing forests. The establishment of new settlements had several reasons. It was primarily overpopulation of the original settlements due to the natural population growth, the arrival of other settlers from the northern capitals, depletion of land or difficult living conditions. Free movement or escape from the increased tax burden also contributed to the mobility of subjects.

## Education and the first schools

Up to nowadays, it is not clear what kind of education the Slovak subjects brought with them from their original settlements and impoverished small Esquires who settled in individual areas of the Lowland. The demands for education and at the same time the ethnic self-confidence of the evangelical Slovaks settled down at the beginning of the 18<sup>th</sup> century were primarily determined by their confessional affiliation.<sup>7</sup> Their educational demands were closely related to their ethnic awareness, which was also significantly reflected in the attitudes of individual groups of settlers.

---

<sup>4</sup> J. Gomboš, *Slovenskí osadníci na Dolnej zemi*, [in:] *Slováci v zahraničí* 16, Matica slovenská, Martin 1990, p. 47.

<sup>5</sup> J. Sirácky et al., *Slováci vo svete...*, qtd., p. 27; see also: J. Gomboš, *Slováci v južnej časti Dolnej zeme (od konca 17. do konca 18. storočia)*. Výber prameňov, Výskumný ústav Slovákov v Maďarsku, Bekešská Čaba, Békešská Čaba 2008, p. 153.

<sup>6</sup> J. Sirácky et al., *Slováci vo svete...*, qtd., pp. 31–32.

<sup>7</sup> A. Ďivičanová, *Meštianske inštitúcie slovenskej kultúry v Békésskej Čabe v zrkadle etnokultúrnych zmien*, Národopis Slovákov v Maďarsku 1996, Magyar Néprajzi Társaság, Budapest 1996, p. 45–73.

By most Slovak subjects of the evangelical faith, a strong Protestant self-confidence was formed over time through the constant defensive religious struggle against the attacks of the Counter-Reformation in the 17<sup>th</sup> century. And it was this Protestant self-confidence that was closely related to a certain linguistic awareness. Namely, Slovak evangelicalism in Hungary from the end of the 16<sup>th</sup> century used a separate church language – liturgical Czech, and that is what distinguished it even from co-religionists (other Protestants), e.g., German Protestant-Lutherans coexisting with it in many places. Biblical Czech itself was not the mother language of the Slovaks, it can be noted that it became their adopted and acquired liturgical, written and as well as folk ceremonial language. At that time, the relative cultural isolation of the Lowland Slovaks from the mother nation meant that the Bible language was kept, respectively used, in the Lowland much longer than in Slovakia. This was related to the fact that it was used here to a much greater extent not only in religious and church life, but also in profane and common life.<sup>8</sup>

The collective and at the same time the ethnic consciousness of the Slovak subjects gradually grew stronger, and its cohesion was strengthened by the fact that during the 17<sup>th</sup> century, the Protestant Church in the territory of Central Slovakia, from which Slovak settlers mostly came and formed language islands in other areas of Hungary, built such a school system that was already focused on the education of the lower classes.<sup>9</sup> It is a fact that the evangelical Slovaks immediately after their settlement, although they first of all had to lay the foundations of their existence, built their first public institutions, namely a church and a school, so that even in the conditions of the greatest existential uncertainty, they could provide elementary training for their children. This can be explained by the deep-rooted demands for education inherited from the original settlements in the past. Almost immediately after arriving in the new homeland, the immigrants began to build not only the churches but schools as well.<sup>10</sup>

Slovak evangelicals really emphasized school education and attached fundamental importance to erudition. In accordance with Luther's principle "the church maintains the school, the school maintains the church", the propagators of the Reformation demanded the establishment of schools at every evangelical parish.<sup>11</sup> The Sopron Assembly in 1688 also helped the Evangelical settlers to found their own schools in their new homeland, on the basis of which the Protestant Church acquired a certain

---

<sup>8</sup> In the Vojvodina region, the Bible language of Tranoscia and Kralicka Bible was modified not only in terms of lexical and grammatical plan, but also in pronunciation. It started to be softer, taking on the accent of local dialects. P. Bohuš, *Písmená, ktoré napísané nachádzame v listoch prad-edov*, [in:] *Petrovec 1745–1995*, Báčsky, Kultúra, Petrovec 1995, p. 357.

<sup>9</sup> A. Ďivičanová, *Meštianske inštitúcie...*, qtd., p. 50.

<sup>10</sup> J. Botík, *Slovenská Dolná zem*, Publisher Ivan Krasko, Nadlak 2019, p. 100.

<sup>11</sup> B. Petřík, *Evanjelická encyklopédia Slovenska*, BoPo, Modra 2001, p. 364.

autonomy, including the right to establish its own schools.<sup>12</sup> It is a fact that the evangelical church played a really important role in the establishment of schools, but it is also a fact that it pursued primarily the strengthening of its own religious interests.<sup>13</sup>

As we have already indicated, the principles of the spiritual mission and organizational anchoring of the evangelical church community were brought by the Slovak settlers from their native regions. Otherwise, it would hardly be conceivable that immediately after their settlement, in every populous Slovak settlement, they had an organized and well-functioning church self-government according to Lutheran principles. And of course, according to these principles, they also immediately built the corresponding infrastructure – above all, a church, a parish, a school and a cemetery. These objects soon became prominent features of every larger residence. The church, parsonage and school also acted as stimuli for bonding and symbols of identification processes in newly formed communities.<sup>14</sup>

The elementary schools founded by the Evangelical Church and already spreading in the 18<sup>th</sup> century differed in many aspects from the type of evangelical schools in the regions of Upper Hungary in the 18<sup>th</sup> century. School teachers successively abandoned the Latin language, which was previously compulsory for some subjects. On the other hand, we can assume that even biblical Czech was not so strictly required in elementary schools. Even though not very many textbooks, usually published by the local church or church district, were written in Czech, the linguistic and emotional motivations of the children most often “forced” the teacher to speak to the students in their own native language with elements of the local dialect. This brought them closer to the children and the teaching material was in many ways more comprehensible for them. Successively, this native language style used in social communication became fully established in the entire school communication, even though the students had to interpret the lessons from the textbooks in biblical Czech. Several linguistic researches on the Slovak language islands in Hungary led to the conclusion that the Czech biblical language, although Slovak evangelicals could use it as a liturgical and teaching language on a daily basis, nevertheless did not fundamentally influence the local Slovak language used in normal communication.<sup>15</sup> The content of the teaching material and teaching methods in the environment of the Lowland settlers in the

---

<sup>12</sup> P. Kónya, *Šopronské články a ich realizácia v hornouhorských kráľovských mestách*, [in:] *Historia Ecclesiastica*, III, 2012, No. 1, p. 33; M. Ondrušková, *Ludovúchovná činnosť slovenských učiteľov – národných buditeľov na Dolnej zemi v 18. a v 19. storočí*, [in:] *Slováci v zahraničí 10*, Vydavateľstvo Matica Slovenská, Martin 1984, p. 111.

<sup>13</sup> J. Botík, *Slováci vo Vojvodine*, Publisher Ústav pre kultúru vojvodinských Slovákov, Nový Sad 2016, p. 66.

<sup>14</sup> J. Botík, *Dolnozemskí Slováci. Tri storočia vystahovaleckých osudov, spôsobu života a identity Slovákov v Maďarsku, Rumunsku, Srbsku a Bulharsku*, Publisher Ivan Krasko, Nadlak 2011, p. 30.

<sup>15</sup> P. Király, *Beiträge zur Frage der Mundartmischung. Ursprung und Ausgestaltung der slowakische Mundarten von Tótkomlós*, [in:] *Studia Slavica*, Budapest 1962, No. 1–4, p. 339–377; see also: A. Divičanová, *Meštianske inštitúcie...*, qtd., p. 52.

18<sup>th</sup> century are only little known to us. However, we have several records from the time that a significant part of Slovak evangelicals – including the population of smaller settlements – knew how to read and write.<sup>16</sup>

## Teachers and their activity

Teachers came to the Lowland either at the same time as the Slovak settlers, or later, at the invitation of the Slovak evangelical church congregations in the Lowland. Often there was even an interesting situation when the Slovak settlers were able to provide more favourable living and working conditions to the teachers coming to the Lowland than where they came from, e.g., from more northern Hungarian counties. For many years, the education of the Lowland Slovaks was influenced by the pedagogical and popular education activities of Samuel Tešedík. Tešedík's personality even attracted teachers with higher qualifications to Lowland. They were mostly teachers returning from studies in Germany. Among them were often graduates of theology who took up the teaching position in the Lowland in the hope of obtaining a better-paid position as a priest in the future.<sup>17</sup> In the first stage of the settlement of the Lowland by Slovaks, before the construction of a proper school building, the learning process took place in the local parish, in the case it had already been built, or in the house of a peasant who provided the teacher with one of his rooms for teaching. Schools used to be established near the church, and if it the conditions and finances allowed, the teacher's apartment was part of the school premises.

After the settlers established themselves in the new home and as well based on demographic growth (birth rate, new immigrants, etc.), either the old school was expanded with additional premises, or another new school was built. In the course of time, there were even two or three schools in more important villages. In the 18<sup>th</sup> century, there was mostly one teacher per school, whereby the salary was relatively low. Over the time, especially in the case of students increase there was usually accepted second teacher too. However, it was interesting that they did not receive the full salary. The salary of the functionally senior teacher was split into half, so that both teachers were essentially receiving half the salary. The “school year” lasted mostly from September to May. As for weekdays, classes were held in the morning and in the afternoon, the students used to go home for lunch. The teaching methodology was theoretically based on an oral, practical and illustrative method of explanation.<sup>18</sup> Teachers

<sup>16</sup> P. Gajdács brings interesting information about the relationship between church and education in his work: P. Gajdács, *Tót-Komlós története*, Nyomatott Kner Izidor, Gyoma 1896, p. 430.

<sup>17</sup> M. Ondrušková, *Ludovýchovná činnosť...*, qtd., p. 111.

<sup>18</sup> A valuable document has also been preserved; the list of subjects taught in 1840. Although it is from a younger period, it is still important for illustrating the subjects taught. These were the following: Slovak reading, Hungarian reading, various Slovak prayers, numbers, writing, geography, natural science and ant study. Original in *„A' tanítás tárgyai a' Hiszónok s Dekány bé folyásával*

were trying to profile the subjects in such a way that the pupils acquired knowledge not only in the field of religious education, but also in the area of natural science or local history. Every day, in addition to writing, reading, religious singing and biblical stories, the teachers also taught biology, often focusing on domestic animals. There were taught physics as well, rules about health, or history and geography. At the turn of the 18<sup>th</sup> and 19<sup>th</sup> centuries, most village schools had one class, but in larger cities children were taught in two or three classes, depending on the number of teachers.<sup>19</sup>

As we have already indicated above, until the middle of the 19<sup>th</sup> century, the biblical Czech language played an important role in the spiritual life of Evangelicals of Lowland Slovaks, even outside the church, in all basic areas of culture. Priests and church teachers wrote their sermons in this language, and on the orders of wealthier families, they also wrote extensive funeral speeches, rich in content and challenging in style, which the family usually published. The formal and content concept of these funeral speeches, inherited from the 17<sup>th</sup> and 18<sup>th</sup> centuries, did not change even at the end of the 19<sup>th</sup> century, or even in the first two decades of the 20<sup>th</sup> century.<sup>20</sup> In some regions, the biblical language has penetrated fiction and scientific work as well. It is typical of the 1830s and 40s.

## Educational associations

At the beginning of the 19<sup>th</sup> century, teachers in the Lowland tried to raise the teaching status and profession to a higher level of education, which is evidenced by the founding of various educational associations. They were mainly led by highly erudite teachers in terms of pedagogy and science. Among such educational associations we can list, for example, the Fraternal Association of Folk Education Teachers in Szarvas. The association was founded in 1804 on the initiative of A. Školka and J. Krištoffi. The main goal of the association was to cultivate a “healthy associational spirit” in teachers, but especially to lead teachers to self-education, to efforts to establish a library or to conduct scientific discussions about textbooks. In addition, the interests and everyday problems of teachers should have been discussed and solved in the association. Their social authority was to be ensured, protection against the arbitrariness of the church clergy, and efforts were also aimed to strengthen the sense of belonging among teachers. The members of the association founded a library and tried to develop public education activities or to unify the education in their region. The association also

---

*el intézve múlt Esztendőben ezek voltak: tót s magyar olvasás, különféle tót imádságok, szám tan, írás, földleírás, némely természeti jelenetek, s az illendőség szabályai. A' tanítási nivå normalis, Canonica Visitatio 1840, pp. 12–13. C. Lisztmajer, *Dejiny základnej školy v Dunaedháze*, [https://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/magyarorszag\\_i\\_nemzetisegek/szlovakok/dunaegyhazi/dejiny\\_zakladnej\\_skoly\\_v\\_dunaedhaze/001\\_dejiny\\_zakladnej\\_skoly\\_v\\_dunaedhaze.htm](https://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/magyarorszag_i_nemzetisegek/szlovakok/dunaegyhazi/dejiny_zakladnej_skoly_v_dunaedhaze/001_dejiny_zakladnej_skoly_v_dunaedhaze.htm) [available: 12.11.22].*

<sup>19</sup> J. Botík, *Slováci vo Vojvodine...*, qtd., p. 66.

<sup>20</sup> A. Divičanová, *Meštianske inštitúcie...*, qtd., p. 52.



maintained contacts with members of learned societies in Slovakia. The church clergy did not like the excessive independence of the teachers, and the association came to end in 1811.<sup>21</sup>

However, this association was not the only one that was founded at the beginning of the 19<sup>th</sup> century on the initiative of Lowland teachers. In 1804, the Fraternal Association of Teachers of Békes-Csanád-Czongrád-Arad-Banat and the Békecsaba Seniorate was founded, which was named Alma Fraternitas. The association maintained lively contacts with Slovak and foreign academics, and members of the association, for example, promoted the pedagogical works of foreign authors. They not only promoted these works, but also studied them, reported on them, wrote and read reviews of these works. In addition, they discussed their own prepared textbooks and discussed several educational methods in village schools. The association actively promoted the ideas of self-education of teachers.

In 1846, the Circle of Teachers was founded in Szarvas, whose members also maintained contacts with Slovak educators from the Upper Hungarian regions. The members of the circle focused on improving the educational process, discussed the content of individual textbooks or compiled lesson plans for individual schools in Szarvas and its surroundings. In 1869, the Association of Folk Education Teachers was established in Békes Csaba. From the name itself, it follows that their primary goal was public education, in addition to which they dealt with the teaching of Slovak grammar.<sup>22</sup> The members of the aforementioned associations used to communicate mostly in Slovak language and advocated for the cultivation of the native language.<sup>23</sup>

When mentioning individual clubs and societies, we must not forget important Slovak teachers working in the Lowland during the 18<sup>th</sup> and 19<sup>th</sup> centuries. In addition to the aforementioned Samuel Tešedík, we must mention his predecessor in public education and educational activities, namely Matej Markovic the elder (\*1707 Banská Štiavnica – †1762 Sarvaš). Other important teachers in the monitored period were, for example, Daniel Bocko, Samuel Bredecký, Andrej Školka, Pavol Jozeffy, Juraj Kristoffi, Adam Benka, Pavel Tomášek, Pavol Magda, Štefan Leška, Ján Kollár, Ján Kadavý, Pavol Michalko, Štefan Koreň, Štefan Jančovič, Ján Kutlík the elder, Ján Kutlík the younger, Ján Pravoľub Bella, Pavel Veselský or Daniel Kička. Of course, there were many more. The results of their public education and national awakening activities lived on in many generations of Lowland Slovaks.

<sup>21</sup> Szarvasi evangélikus levéltár, sign. III/3 – 1804. M. Ondrušková, *Ludovýchovná činnosť...*, qtd., p. 112.

<sup>22</sup> *Krátka mluvnica slovenská* is a codification manual from 1852. It represents the basis of the linguistic unification of the Slovaks. This is the first collectively approved manual of the written Slovak language. See: M.M. Hodža, *Krátka mluvnica slovenská*, Publisher: Schmidt, Bratislava 1852, p. 81.

<sup>23</sup> M. Ondrušková, *Ludovýchovná činnosť...*, qtd., pp. 113–114.



In the period of the Austro-Hungarian settlement, and especially after it, a strong wave of Magyarization also affected the education system in the Lowland. At the end of the 19<sup>th</sup> and the beginning of the 20<sup>th</sup> century, only a few Slovak teachers were teaching in Slovak language in one-classroom schools on farmsteads in the rural areas and villages in the Lowland.<sup>24</sup>

## Bibliography

- Blazovich L., *A Körös – Tisza – Maros köz középkori településrendje*, Dél-alföldi Évszázadok 1, Békéscsaba-Szeged 1985.
- Bohuš P., *Písmená, ktoré napísané nachádzame v listoch pradedov*, [in:] *Petrovec 1745–1995*, Báčsky, Kultúra, Petrovec 1995.
- Botík J., *Dolnozemskí Slováci. Tri storočia vystahovaleckých osudov, spôsobu života a identity Slovákov v Maďarsku, Rumunsku, Srbsku a Bulharsku*, Publisher Ivan Krasko, Nadlak 2011.
- Botík J., *Slováci vo Vojvodíne*, Ústav pre kultúru vojvodinských Slovákov, Nový Sad 2016.
- Botík J., *Slovenská Dolná zem*, Publisher Ivan Krasko, Nadlak 2019.
- Ďivičanová A., *Meštianske inštitúcie slovenskej kultúry v Békésskej Čabe v zrkadle etnokultúrnych zmien*, Národopis Slovákov v Maďarsku 1996, Magyar Néprajzi Társaság, Budapešť 1996.
- Gajdács P., *Tót-Komlós története*, Nyomatott Kner Izidor, Gyoma 1896.
- Gajdoš P., *Človek, spoločnosť, prostredie*, Veda, Bratislava 2002.
- Gomboš J., *Slováci v južnej časti Dolnej zeme (od konca 17. do konca 18. storočia). Výber prameňov*, Výskumný ústav Slovákov v Maďarsku, Bekešská Čaba, Békešská Čaba 2008.
- Gomboš J., *Slovenskí osadníci na Dolnej zemi*, [in:] *Slováci v zahraničí 16*, Matica slovenská, Martin 1990.
- Hodža M.M., *Krátka mluvnica slovenská*, Schmidt, Bratislava 1852.
- Király P., *Beiträge zur Frage der Mundartmischung. Ursprung und Ausgestaltung der slowakischen Mundarten von Tótkomlós*, [in:] *Studia Slavica*, Budapest 1962, No. 1–4, p. 339–377.
- Kónya P., *Šopronské články a ich realizácia v hornouhorských kráľovských mestách*, [in:] *Historia Ecclesiastica*, III, 2012, No. 1.
- Lisztmajer C., *Dejiny základnej školy v Dunaedháze*, [https://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/magyarorszagi\\_nemzetisegek/szlovakok/dunaegyhaza/dejiny\\_zak-](https://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/magyarorszagi_nemzetisegek/szlovakok/dunaegyhaza/dejiny_zak-)

<sup>24</sup> Ibid, pp. 114–139.

[ladnej školy v dunaedhaze/001 dejiny zakladnej školy v dunaedhaze.htm](#) [available: 12.11.22].

Ondrušková M., *Ludovýchovná činnosť slovenských učiteľov – národných buditeľov na Dolnej zemi v 18. a v 19. storočí*, [in:] *Slováci v zahraničí 10*, Matica Slovenská, Martin 1984.

Petrík B., *Evanjelická encyklopédia Slovenska*, BoPo, Modra 2001.

Sirácky J. et al., *Slováci vo svete*, Matica Slovenská, Martin 1980.

**Marzena Fornal\***

Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi

 <https://orcid.org/0000-0002-0263-9081>

e-mail: [marzena.fornal@gmail.com](mailto:marzena.fornal@gmail.com)

## Czy istnieją czynności umysłu, których nie można reprezentować za pomocą maszyn Turinga?

[https://doi.org/10.25312/2083-2923.23\\_08mfo](https://doi.org/10.25312/2083-2923.23_08mfo)

**Streszczenie:** Artykuł stanowi próbę odpowiedzi na pytanie, czy jesteśmy w stanie wskazać takie czynności umysłu, które nie są możliwe do reprezentacji za pomocą maszyny Turinga? Jest to zatem pytanie o to, czy wszystkie nasze stany mentalne posiadają obliczeniową naturę. Problem ten będzie rozważany w odniesieniu do tak zwanego argumentu gödłowskiego, opierającego się na dwóch twierdzeniach Gödla: 1) o niezupełności oraz 2) o niedowodliwości niesprzeczności, skierowanego przeciwko obliczeniowym teoriom umysłu. Argument ten w wersji zaprezentowanej przez Johna Randolpha Lucasa zostanie poddany krytycznej analizie, która doprowadzi do pozytywnych wniosków zawartych w końcowej części artykułu.

**Słowa kluczowe:** komputacjonizm, obliczeniowa teoria umysłu, argument gödłowski, John Randolph Lucas, Roger Penrose, maszyna Turinga, Kurt Gödel

---

\* Marzena Fornal – doktor nauk humanistycznych, absolwentka filozofii na Uniwersytecie Łódzkim. Specjalizuje się w filozofii umysłu, w szczególności we współczesnych koncepcjach wywodzących się z filozofii analitycznej, kognitywistyki oraz szeroko rozumianych neuronauk. W swoich badaniach autorka szczególną uwagę poświęca problemowi świadomości, jej statusowi ontycznemu, genezie i możliwościom jej naukowego poznania oraz problemowi psychofizycznemu w teorii emergencji. Uczestniczka wielu konferencji i autorka publikacji z zakresu filozofii umysłu.

## Wstęp

Starając się odpowiedzieć na pytanie zawarte w temacie, pozwolę sobie ograniczyć się jedynie do tak zwanego argumentu gödłowskiego, stosowanego przez wielu przeciwników mechaniczycznej teorii umysłu<sup>1</sup>. W ramach wstępu niezbędne jest przedstawienie dwóch twierdzeń Gödla<sup>2</sup> kluczowych dla tej linii argumentacyjnej. Twierdzenie pierwsze o niezupełności mówi o tym, że dla żadnego systemu formalnego, zawierającego przynajmniej prostą arytmetykę (tj. liczby naturalne oraz działania dodawania i mnożenia), nie jest możliwe wygenerowanie zbioru wszystkich twierdzeń prawdziwych (dla tego systemu) w obrębie tego systemu. Innymi słowy, zbiór zdań dowodliwych tego systemu nie pokrywa się ze zbiorem zdań prawdziwych. Jeżeli zbiór zdań dowodliwych jest mniejszy od zbioru zdań prawdziwych to mamy do czynienia z systemem niesprzecznym (takim, w którym żadne zdanie fałszywe nie może być dowiedzione). Zgodnie z tym dla systemu takiego będą istniały zdania prawdziwe niedowodliwe, czyli takie, które z metapoziomu (spoza systemu) uznajemy jako prawdziwe, ale nie jesteśmy w stanie ich dowieść wewnątrz tego systemu. Z kolei, gdy zbiór zdań dowodliwych jest większy, oznacza to, że system taki jest spreczny<sup>3</sup>.

Drugie twierdzenie Gödla o niedowodliwości niesprzeczności jest konsekwencją pierwszego. Zakłada ono, że w ramach żadnego systemu formalnego zawierającego przynajmniej prostą arytmetykę nie da się dowieść jego niesprzeczności. Aby taki dowód przeprowadzić, niezbędny byłby szerszy system, którego jednak niesprzeczności w ramach niego samego również nie można byłoby dowieść. W tym celu konieczna byłaby budowa kolejnego metapoziomu i tak *ad infinitum*.

## Lucas i Penrose przeciwko komputacjonizmowi

Oba twierdzenia Gödla możemy zastosować do maszyn cybernetycznych (obliczeniowych), równoważnych maszynom Turinga, ponieważ w rzeczywistości są one konkretną realizacją danego systemu formalnego. Owa stosowalność tych twierdzeń dla maszyn Turinga stanowi rdzeń argumentacji Lucasa i Penrose'a przeciwko mechaniczycznym teoriom umysłu, a zwłaszcza przeciwko komputacjonizmowi.

---

<sup>1</sup> Jednym z pominiętych zagadnień w tej pracy jest tak zwany problem stopu, który związany jest ze sprawą przewidywania przyszłości w systemach mechanicznych. Nie istnieje maszyna Turinga rozstrzygająca w skończonej liczbie kroków, czy dowolna maszyna Turinga zakończy pracę. Analiza tego problemu, jak się wydaje, mogłaby (przynajmniej pozornie) również dostarczyć odpowiedzi na pytanie zawarte w temacie pracy.

<sup>2</sup> K. Gödel, *Über formal unentscheidbare Sätze der 'Principia Mathematica' und verwandter Systeme*, „Monatshefte für Mathematik und Physik”, Vol. 37, s. 173–198.

<sup>3</sup> Oczywiście, można rozszerzyć definicję systemów formalnych tak, że twierdzenie Gödla nie będzie dla nich zachodzić. Jednak takie niestandardowe systemy nigdy nie będą rozstrzygalne, to znaczy ich algorytm wnioskowania nie dałby się zaprogramować na maszynie Turinga lub ich zbiór aksjomatów nie dałby się taką maszyną wygenerować.

Argument Penrose'a<sup>4</sup> jest w rzeczywistości „odświeżoną” wersją argumentu Lucasa, jednak aby tę linię argumentacyjną uznać za uprawnioną, jesteśmy zobligowani do przyjęcia kilku silnych tez metafizycznych, w tym: 1. Niektóre stany umysłowe nie mają charakteru obliczeniowego (algorytmicznego), mogą być jednak wyjaśnione za pomocą teorii fizycznych (głównie mechaniki kwantowej i teorii względności) – teza redukcjonizmu fizykalistycznego, 2. Istnieją przynajmniej trzy poziomy ontologiczne, a jednym z nich jest poziom bytów matematycznych istniejących realnie – teza realizmu matematycznego. W dalszej części pracy będę odnosić się jedynie do argumentacji Lucasa, gdyż moim zdaniem założenia początkowe tej linii argumentacyjnej są bardziej neutralne metafizycznie.

Przypomnijmy, że główną tezę komputacjonistycznej teorii umysłu jest twierdzenie, że maszyna licząca o stanach nieciągłych (dyskretnych), taka jak uniwersalna maszyna Turinga<sup>5</sup>, jest dobrym narzędziem do naśladowania zdolności ludzkiego umysłu. W skrajnej wersji twierdzi się zaś, że uniwersalna maszyna Turinga jest równoważna ludzkiemu umysłowi<sup>6</sup>. Częstokroć zwolennicy komputacjonizmu, korzystając z tak zwanej analogii komputerowej, określają umysł jako software (tudzież mindware), czyli oprogramowanie, zaś mózgi – jako narzędzie do realizacji owego oprogramowania, czyli hardware. Analogia ta bierze się stąd, że komputer cyfrowy jest uznawany za uniwersalną maszynę Turinga, tj. realizuje pewien konkretny system formalny, jednak może implementować dowolny system formalny realizowalny przez inny komputer cyfrowy. Kolejnym wnioskiem, jaki wyciągnęli komputacjoniści z dostrzeżenia analogii pomiędzy funkcjonowaniem maszyny cyfrowej a procesem kognicji, było stwierdzenie, że procesy poznawcze człowieka mają charakter obliczeniowy (algorytmiczny), co znaczy, że procesy te mogą zostać wyjaśnione za pomocą skończonego ciągu symboli powiązanych ze sobą za pomocą reguł zaimplementowanych w systemie przetwarzającym dane. Jest to wniosek o charakterze mechanicystycznym i redukcjonistycznym – utożsamiający stany mentalne ze stanami układu fizycznego.

## Argument Lucasa – analiza krytyczna

Lucas zakładał, że umysł jest niealgorytmiczny, ale niesprzeczny, przez co nie może być symulowany adekwatnie za pomocą maszyny cyfrowej. Jednak we współczesnych dyskusjach w filozofii umysłu nie jest to paradygmat jedyny uprawniony. Dopuszczalne są cztery możliwości: 1. Umysł jest algorytmiczny i niesprzeczny; 2. Umysł jest

---

<sup>4</sup> R. Penrose, *Nowy umysł cesarza*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1995.

<sup>5</sup> A. Turing, *Maszyna licząca a inteligencja*, [w:] B. Chwedeńczuk (red.), *Filozofia umysłu*, Fundacja „Aletheia”: „Spacja”, Warszawa 1995.

<sup>6</sup> Zapożyczając terminologię od Johna Searle'a, pierwsza teza jest tezą słabej sztucznej inteligencji (słabej AI), druga z kolei to teza mocnej sztucznej inteligencji (mocnej AI). Zob. J. Searle, *Umysły, mózgi i programy*, [w:] B. Chwedeńczuk (red.), *Filozofia umysłu*, Fundacja „Aletheia”: „Spacja”, Warszawa 1995.

algorytmiczny i sprzeczny; 3. Umysł jest niealgorytmiczny i niesprzeczny; 4. Umysł jest niealgorytmiczny i sprzeczny. Zwolennicy komputacjonizmu i innych teorii mechanicznych będą opowiadać się za możliwością pierwszą. Przeciwnicy argumentu gödłowskiego starają się zazwyczaj wykazać, że: a) zarówno umysły, jak i maszyny podlegają wynikającym z twierdzeń Gödla ograniczeniom (Dennett<sup>7</sup>, Wang<sup>8</sup>) albo b) umysły ludzkie są sprzeczne, przez co twierdzenia limitacyjne Gödla nie są doń stosowalne (Putnam<sup>9</sup>, Turing<sup>10</sup>). Strategia a) opiera się głównie na wykazaniu trudności w dowodzeniu niesprzeczności umysłu. Jak się wydaje, strategia b) nie wyklucza całkowicie symulacji umysłu przy pomocy komputera, choć sprzeczność jest tutaj równoważna błędemu algorytmowi.

Argumentację Lucasa możemy streścić w czterech tezach:

1. Argument stosuje się do maszyn „cybernetycznych”, czyli takich, które równoważne są systemom formalnym. Każda taka maszyna ma skończoną liczbę stanów i interakcji. System formalny, jaki jest realizowany przez taką maszynę, jest dany poprzez wypisane w określonym języku formalnym aksjomaty i reguły wnioskowania. Obliczanie, czyli sekwencja operacji dokonywanych przez daną maszynę, odpowiada takiemu systemowi formalnemu<sup>11</sup>.
2. Jeżeli jakaś maszyna cybernetyczna ma być modelem ludzkiego umysłu, to „musi zawierać mechanizm, który może oznajmiać prawdy arytmetyki”<sup>12</sup>. Wyrażenia, które maszyna może „przedłożyć, jako prawdziwe”, odpowiadają twierdzeniom systemu.
3. Możemy wskazać formułę Gödla, która nie będzie dowodliwa w tym systemie. Musimy przy tym założyć, że system, o którym mowa, jest niesprzeczny, a przynajmniej jego część arytmetyczna. Gdybyśmy założyli jego sprzeczność, to nie tylko formuła Gödla, ale każde wyrażenie byłoby dowodliwe w tym systemie. Co więcej, maszyna, która realizowałaby taki sprzeczny system, nie mogłaby zostać uznana za model ludzkiego umysłu, gdyż Lucas przyjmuje tezę, że ludzki umysł jest niesprzeczny (a przynajmniej jego część arytmetyczna).

<sup>7</sup> Zob. D. Dennett, *Consciousness Explained*, Little, Brown and Company, Boston 1991; tenże, *Darwin Dangerous Idea. Evolution and The Meanings of Life*, Simon & Schuster Paperbacks, New York–Toronto–London–Sydney 1995.

<sup>8</sup> Zob. H. Wang, *A Logical Journey: From Gödel to Philosophy*, A Bradford Book, 1997.

<sup>9</sup> H. Putnam, *The Nature of Mental States*, [w:] tegoż, *Mind, Language and Reality*, Vol. 2, Harvard University Press, Cambridge 1975.

<sup>10</sup> A. Turing, *On Computable Numbers, with an Application to the Entscheidungsproblem*, „Proceedings of the London Mathematical Society” 1936, Vol. 42(1).

<sup>11</sup> Uznając, że maszyna taka jest adekwatnym modelem umysłu, stajemy przed problemem zdeterminowania. Albowiem każda maszyna cyfrowa jest programowana na podstawie zestawu instrukcji, a więc jej zachowanie jest z góry zdeterminowane przez zestaw reguł początkowych, a co za tym idzie jej wszelkie działania są możliwe do przewidzenia. Nawet wprowadzenie czynnika losowości nie usuwa tego problemu, wszak losowy wybór spośród alternatyw i tak jest skończonym zbiorem określonych działań, więc z góry wszystkie możliwości jesteśmy w stanie przewidzieć.

<sup>12</sup> J.R. Lucas, *Umysły, maszyny i Gödel*, „Hybris” 2009, nr 8, s. 101.

4. Ludzki umysł widzi prawdziwość formuły Gödla. Co więcej, możemy prześledzić konstrukcję takiej formuły i przekonać się o jej niedowodliwości w systemie oraz o jej prawdziwości. Prawdziwość jej jest w istocie wynikiem, a nawet wyrazem jej niedowodliwości. Nasz umysł umie więc coś, czego nie umie maszyna. Nie da się symulować maszynowo wszystkich czynności umysłu naraz. Umysł nie może być równoważny jakiegokolwiek maszynie<sup>13</sup>.

Lucas tym samym stara się dowieść, że ludzie uposażeni są w specjalną zdolność, którą Penrose nazywa intuicją matematyczną. Podstawową cechą intuicji matematycznej jest jej niealgorytmiczność, wszak ściśle związana jest ona z rozumieniem, a rozumienie nie polega na wykonywaniu algorytmu. Jeżeli jednak chcemy uznawać istotę ludzką za istotę rozumną, a więc też racjonalną, musimy przyjąć twierdzenie o jej niesprzeczności.

Jak pisze Lucas: „Gdybyśmy rzeczywiście byli maszynami sprzecznymi, powinniśmy pozostać zadowoleni z naszych sprzeczności i ochocho uznawać oba ich człony<sup>14</sup>”. Umysły ludzkie są selektywne: choć omylne, zawsze dążą do wybrania twierdzeń, które wydają się prawdziwe i z reguły odrzucają twierdzenia, które wydają się fałszywe – w tym ujawnia się nasze dążenie do poznania prawdy, poszukiwania wiedzy jasnej i wyraźnej.

Ludzki umysł jako omylna, lecz samokorygująca się maszyna nadal jednak podlega ograniczeniom wynikającym z twierdzenia Gödla. Jeżeli umysł rzeczywiście jest niespreczny, to nie jest w stanie przeprowadzić formalnego dowodu swej własnej niesprzeczności. Nie istnieją jednak racje ku temu, aby twierdzić, że nie jest w stanie wyjść poza wewnętrzny system formalny i budować wnioski o swej niesprzeczności w sposób nieformalny, na przykład poprzez zdroworozsądkowe stwierdzenia. Takie zdroworozsądkowe stwierdzenia, co prawda, nigdy nie będą mogły zostać sformalizowane całkowicie, lecz to właśnie podtrzymuje limitacje nałożone przez Gödla. Od refleksyjności ludzkiego umysłu oczekujemy, że będzie mógł orzekać o sobie samym. Zatem stwierdzenia o własnej niesprzeczności są stwierdzeniami jak najbardziej uprawomocnionymi. Co więcej, nie tylko uprawomocnionymi, lecz również pożądanymi, bo tylko przy założeniu niesprzeczności ludzkiego umysłu jakakolwiek nauka jest w ogóle możliwa. Tezy „ja jestem niespreczny” nie jesteśmy w stanie dowieść, jednakowoż sensowne jest zakładać jej prawdziwość. To, co odróżnia nas od maszyn, to zdolność do wydawania samozwrotnych sądów. Samoświadomość bowiem polega na zdolności orzekania o swoich własnych procesach. Istota świadoma potrafi poradzić sobie z formułą gödłowską właśnie dlatego, że jest zdolna do samozwrotnego odniesienia, a więc potrafi rozważać siebie samą, swoje działanie i swoje myśli<sup>15</sup>.

---

<sup>13</sup> Zob. S. Krajewski, *Twierdzenie Gödla i jego interpretacje filozoficzne*, Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN, Warszawa 2003, s. 10–11.

<sup>14</sup> J.R. Lucas, dz. cyt., s. 109.

<sup>15</sup> Teza mechanicyzmu stara się traktować umysł redukcyjnie, twierdząc, że umysł działa w oparciu o mechaniczne zasady, a więc jest maszyną, której działanie jest zdeterminowane przez



Zatem jeżeli chcielibyśmy, opierając się na argumentach Lucasa, odpowiedzieć na pytanie: Czy istnieją czynności umysłu, których nie można reprezentować za pomocą maszyny Turinga? – to odpowiedź brzmiałaby: a) umysł ludzki posiada tak zwaną intuicję matematyczną oraz operuje pojęciami semantycznymi (posiada przynajmniej pojęcie prawdy), maszyna zaś dokonuje jedynie operacji syntaktycznych na symbolach formalnych; b) umysł ludzki posiada świadomość, która umożliwia mu wyprowadzanie zdań prawdziwych samowrotnych, czyli sądów o sobie samym, maszyna zaś tego nie potrafi.

Przeanalizujmy jednak trudności, jakie wiążą się z tymi czterema przesłankami. Co do przesłanki pierwszej – pomimo niejasności związanych z zakresem pojęcia *maszyna* możemy przyjąć, że argumentacja Lucasa odnosi się przynajmniej do szerokiej klasy maszyn, które są równoważne maszynie Turinga. Wnioskowanie Lucasa może zostać obalone, jeżeli wykażemy, że istnieją maszyny, które nie spełniają wyżej podanej definicji, na przykład poprzez wskazanie jakiegoś ogólniejszego pojęcia maszyny. Jeśli chodzi o przesłankę drugą, mamy tutaj do czynienia z problemem natury pojęciowej. Lucas bowiem naprzemiennie stosuje pojęcia *dowodliwość* oraz *prawdziwość*. Pojęcie prawdziwości stosuje zarówno do maszyn, jak i do ludzi, jednak w tym przypadku człowiek, który stoi „na zewnątrz” maszyny, dysponuje zewnętrznym pojęciem prawdy, które jest silniejsze od tego, jakim dysponuje maszyna (gdzie dowodliwość jest równoważna prawdziwości). Czy można zatem odnosić w sposób sensowny „taki rodzaj prawdziwości” do maszyny? Jak się wydaje, kwestia ta związana jest z problemem, na który wskazywał John Searle w swoim słynnym argumentie „chińskiego pokoju”, mianowicie czy maszyna może operować pojęciami semantycznymi, takimi jak pojęcie prawdy. Jeżeli założymy, że jedynie ludzki umysł ma dostęp do semantycznej treści pojęć, jako jedyny rozumie sens wyrażań, maszyna zaś operuje tylko na symbolach (operacje syntaktyczne bez semantyki), to teza mechanicystyczna zostaje obalona bez potrzeby odnoszenia się do twierdzenia Gödla.

Odnosnie do przesłanki trzeciej musimy wskazać na dwa problemy: a) skąd mamy pewność, że dana maszyna jest niesprzeczna; b) skąd mamy pewność, że ludzki umysł jest niesprzeczny. Co tyczy się maszyn cyfrowych, jedynym sposobem na ustalenie, czy maszyna taka jest niesprzeczna, jest jej dokładne sprawdzenie. Przy sprawdzaniu takiej maszyny zawsze jednak istnieje możliwość, że jakaś sprzeczność nie została wykryta. Odnosnie do niesprzeczności ludzkich umysłów, to podobnie jak w przypadku maszyn nigdy nie możemy być w pełni pewni, że udało nam się wyeliminować niesprzeczność naszych twierdzeń. Przyjęcie tezy o sprzeczności umysłu wydaje się jednak podważać paradygmat, jakoby procesy umysłowe były związane ściśle z logiką klasyczną, co z kolei budzi naturalny sprzeciw. Jednym z argumentów za przyjęciem tezy o sprzeczności umysłu jest zaobserwowane wśród psychologów ewolucyjnych

---

działania jej części, stanu początkowego i budowy. Lucas zaś starał się wykazać, że ludzki umysł jest czymś emergentnym i niepodlegającym redukcji – nie może być on traktowany jako prosta suma swoich części. Zob. J.R. Lucas, dz. cyt., s. 116.

zjawisko samooszukiwania się (ang. *self deception*). Z logicznego punktu widzenia w procesie samooszukiwania osoba twierdzi zarazem, że  $p \wedge \neg p$ , a zatem zgodnie z prawem logicznym ( $p \wedge \neg p \rightarrow q$ ) z jej przekonań wynika zdanie dowolne. Tak jednak się nie dzieje, ponieważ cały ten proces (który cechuje automatyzm) odbywa się nieświadomie. Nie można tutaj mówić o sądach w sensie logicznym, chociaż można mówić o pewnym przetwarzaniu danych, gdyż proces ten zachodzi na poziomie układu nerwowego. Zaznaczyć należy, że posiadanie sprzecznych przekonań nie jest na pewno tym samym, co sprzeczność całego umysłu, jednak podobnie jak w przypadku systemów formalnych pomiędzy sprzecznościami zachodzi musi istotny związek. Wbrew przypuszczeniom posiadanie sprzecznych przekonań nie doprowadza do przepełnienia systemu, to znaczy ani nie doprowadza do zawieszenia takiego systemu (system umie sobie radzić z pojawiającymi się sprzecznościami, chociaż posiada normatywną regułę ich unikania), ani nie doprowadza do sytuacji, gdzie system uznaje jakiegokolwiek zdania za prawdziwe<sup>16</sup>. Zwolennicy koncepcji sprzeczności umysłu muszą jednak uporać się z przynajmniej dwiema kwestiami: 1. Jakiego typu mechanizmy generują sprzeczność? 2. Jaka logika powinna zastąpić logikę klasyczną? Czy miałyby to być któraś z logik parakonsystentnych?<sup>17</sup>.

W związku z przesłanką czwartą należy zauważyć, że prawdziwość formuły Gödla jest kwestią naszego założenia, nie zaś jakiegoś uprzywilejowanego wglądu. Problem prawdziwości formuły Gödla odnosi się bezpośrednio do kwestii tego, czy wiemy, że rozważany system jest niesprzeczny. Jak się wydaje, nie jesteśmy w stanie tego udowodnić w sposób pewny. Lucas jako zwolennik metafizycznego zastosowania twierdzenia Gödla uważa, że zdanie Gödla jest niedowodliwe w omawianym systemie, dla którego jest ono skonstruowane, ale „my, stojąc na zewnątrz systemu, potrafimy zobaczyć jego prawdziwość<sup>18</sup>”. Jak się jednak wydaje, dostrzeżenie prawdziwości formuły Gödla nie jest jakąś specyficzną ludzką zdolnością, lecz zwyczajną prawdziwością matematyczną. Możemy bowiem stworzyć maszynę będącą na zewnątrz maszyny wyjściowej, która będzie w stanie dowieść prawdziwości formuły Gödla<sup>19</sup>.

<sup>16</sup> Sprzeczność dostrzegalna jest również pomiędzy różnymi obszarami aktywności intelektualnej człowieka. Zdarza się nierzadko, że jedna osoba dysponuje sprzecznymi zestawami przekonań, które odnoszą się będą do dwóch różnych dziedzin intelektualnej działalności człowieka. Przykładowo, może ona przyjmować za prawdziwe jednocześnie zbiory prawd religijnych oraz zbiór twierdzeń naukowych, które wydają się wzajemnie się wykluczać (tak zwana teoria dwu prawd).

<sup>17</sup> Por. W. Grygiel, *Jak uniesprzecznąć sprzeczność umysłu?*, „Zagadnienia Filozoficzne w Nauce” 2010, nr XLVII.

<sup>18</sup> J.R. Lucas, dz. cyt., s. 107.

<sup>19</sup> Krajewski wskazuje na jeszcze jeden niepokojący element w argumentacie Lucasa. Mianowicie stosuje się on tylko do ludzi logicznie wykształconych. Skoro kluczowym krokiem jest stwierdzenie prawdziwości zdania Gödla, to ile osób wchodzi w grę? Zob. S. Krajewski, dz. cyt., s. 33.

## Wnioski

Podsumowując, nie sądzę, aby argument gödłowski mógł rozstrzygnąć kwestię sprzeczności/niesprzeczności umysłu. Jeżeli umysł jest niesprzeczny, to zgodnie z twierdzeniem limitacyjnym, nie jesteśmy w stanie tego dowieść. Jednocześnie nie możemy wykluczyć nie tylko pojedynczych sprzeczności, ale również sprzeczności globalnej umysłu. Zakładając, że ludzki umysł ma budowę modułową, taka globalna sprzeczność mogłaby pojawiać się na poziomie integracji lokalnych modułów obliczeniowych, a więc dla nas może pozostawać sprzecznością nieujawniającą się. Nie wydaje się również, aby Lucas całkowicie obalił tezę mechanicystyczną, udowadniając, że niektórych procesów umysłowych po prostu nie można z powodzeniem symulować na maszynach cyfrowych<sup>20</sup>. Jeżeli teza o niealgorytmiczności umysłu okazałaby się słuszna, wskazywałoby to na to, że w świecie istnieje pewien obszar, który opiera się cyfrowej reprezentacji. Do podobnych wniosków doszedł już sam Alan Turing, który analizując moc swoich maszyn, uznał, że istnieją funkcje, których wartości nie są w stanie obliczyć. To jednak motywuje do poszukiwania innych metod obliczania, takich jak chociażby sieci neuronowe, które mogłyby okazać się adekwatnym modelem ludzkiego umysłu.

Zgadzam się natomiast z Lucasem co do niezbędności intuicji w matematyce i w ogóle w myśleniu ludzkim – jest to coś, co decyduje o swoistości ludzkiego umysłu. Równie istotna jest refleksyjność i zdolność do samoodnoszenia się. Nie wydaje mi się jednak, aby zastosowanie argumentu gödłowskiego było niezbędne do zwrócenia uwagi na te właśnie konstytutywne cechy ludzkiego umysłu.

## Bibliografia

- Dennett D., *Consciousness Explained*, Little, Brown and Company, Boston 1991.
- Dennett D., *Darwin Dangerous Idea. Evolution and The Meanings of Life*, Simon & Schuster Paperbacks, New York–Toronto–London–Sydney 1995.
- Gödel K., *Über formal unentscheidbare Satze der 'Principia Mathematica' und verwandter Systeme*, „Monatshefte für Mathematik und Physik”, Vol. 37.
- Grygiel W., *Jak uniesprzecznicić sprzeczność umysłu?*, „Zagadnienia Filozoficzne w Nauce” 2010, nr XLVII.
- Krajewski S., *Twierdzenie Gödla i jego interpretacje filozoficzne*, Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN, Warszawa 2003.
- Lucas J.R., *Umysły, maszyny i Gödel*, „Hybris” 2009, nr 8.
- Penrose R., *Cienie umysłu. Poszukiwanie naukowej teorii świadomości*, Zysk i S-ka, Poznań 2000.

---

<sup>20</sup> Choć zgadzam się, że nie może tego uczynić maszyna Turinga.

- Penrose R., *Nowy umysł cesarza*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1995.
- Putnam H., *The Nature of Mental States*, [w:] tegoż, *Mind, Language and Reality*, Vol. 2, Harvard University Press, Cambridge 1975.
- Searle J., *Umysły, mózgi i programy*, [w:] B. Chwedeńczuk (red.), *Filozofia umysłu*, Fundacja „Aletheia”: „Spacja”, Warszawa 1995.
- Turing A., *Maszyna licząca a inteligencja*, [w:] B. Chwedeńczuk (red.), *Filozofia umysłu*, Fundacja „Aletheia”: „Spacja”, Warszawa 1995.
- Turing A., *On Computable Numbers, with an Application to the Entscheidungsproblem*, „Proceedings of the London Mathematical Society” 1936, Vol. 42(1).
- Wang H., *A Logical Journey: From Gödel to Philosophy*, A Bradford Book, 1997.

#### **Are there activities of the mind that cannot be represented by Turing machines?**

**Abstract:** The article is an attempt to answer the question whether we are able to identify such activities of the mind that are not possible to be represented by a Turing machine? Thus, it is a question of whether all our mental states have a computational nature. This problem will be considered in relation to the so-called Gödel argument, based on two Gödel theorems: 1. on incompleteness and 2. on the incompleteness of non-contradiction, directed against computational theories of mind. This argument, as presented by John Randolph Lucas, will be critically analyzed, which will lead to positive conclusions in the final part of the article.

**Keywords:** computationalism, computational theory of mind, Gödelian argument, John Randolph Lucas, Roger Penrose, Turing machine, Kurt Gödel

#### **About the Author**

Marzena Fornal – doctor of humanities, graduate of philosophy at the University of Lodz. She specializes in the philosophy of mind, in particular in contemporary concepts arising from analytical philosophy, cognitive science and broadly understood neurosciences. She devoted special attention to the problem of consciousness, its ontic status, genesis, and the possibilities of its scientific cognition as well as psychophysical problem in theory of emergence. Participant of many conferences and author of publications in the field of philosophy of mind.



**Dawid Góras\***

Uniwersytet Warszawski

 <https://orcid.org/0000-0002-6191-3968>e-mail: [goras.dawid@gmail.com](mailto:goras.dawid@gmail.com)

# Grająca prawda i metaforyczna referencja: kwestia dzieła literackiego u Hansa-Georga Gadamera i Paula Ricoeura

[https://doi.org/10.25312/2083-2923.23\\_09dg](https://doi.org/10.25312/2083-2923.23_09dg)

**Streszczenie:** W artykule zostają porównane pojęcia gry i prawdy w koncepcji Hansa-Georga Gadamera oraz pojęcia referencji i metafory u Paula Ricoeura. Najpierw autor skupia się na Gadamerze, który przedstawia istnienie dzieła sztuki jako grę. Następnie analizuje, w jaki sposób dzieła literackie mogą służyć za nośniki prawdy i czym ta prawda w kontekście dzieła literackiego jest. Po zakończeniu opisu koncepcji Gadamera autor przechodzi do analizy wybranych wątków z teorii hermeneutycznej Ricoeura. Punktem wyjścia jest zagadnienie różnych rodzajów referencji w tekstach. W powiązaniu z referencją poetycką autor opisuje charakterystyczną cechę tekstów poetyckich – metaforę. Kończąc artykuł część porównawcza ma na celu ukazanie relacji między tymi pojęciami w kontekście hermeneutyki obu filozofów.

**Słowa kluczowe:** hermeneutyka, Gadamer, Ricoeur, sztuka

## Wstęp

Rozważania dotyczące problematyki tekstu funkcjonują u Hansa-Georga Gadamera w dwóch podstawowych kontekstach – jako przedłużenie jego refleksji nad językiem oraz jako konkretyzacja jego tez odnośnie do sposobu istnienia sztuki. W poniższym artykule skupię się na tej drugiej kwestii. Gadamer twierdzi, iż „osiemnastowieczny racjonalizm wprowadził do filozoficznej refleksji nad kulturą pewne fundamentalne założenia teoriopoznawcze, stanowiące przeszkodę na drodze do uprawomocnienia

---

\* Dawid Góras – student filozofii na Uniwersytecie Warszawskim. Specjalizuje się w filozofii hermeneutycznej. Oprócz tego interesuje go filozofia niemiecka oraz filozofia kultury.

prawdy w naukach humanistycznych i prawdy sztuki”<sup>1</sup>. Za głównego winowajcę Gadamer uznaje Immanuela Kanta, który, chcąc ugruntować autonomię sfery estetycznej, uczynił to kosztem ograniczenia zakresu sądów smaku do piękna. Uznając sądy estetyczne za sądy smaku, zupełnie wykluczył moment poznawczy z doświadczenia sztuki, gdyż wspomniany sąd smaku „nie głosi niczego o przedmiocie tego sądu”<sup>2</sup>. Analogiczny kontekst występuje u Paula Ricoeura, który wskazuje, że teksty literackie i poetyckie przez stosowanie metafor uzyskują „nadwyżkę znaczenia”, która zapewnia wartość poznawczą tym rodzajom tekstów. Ricoeur występuje tym samym przeciw neopozytywistom, którzy – jego zdaniem – uznawali, że wspomniana „nadwyżka znaczenia” jest jedynie czynnikiem zewnętrznym o charakterze wyłącznie emocjonalnym.

W artykule porównam pojęcia gry i prawdy w koncepcji Gadamera z pojęciami referencji i metafory u Ricoeura. Najpierw skupię się na refleksjach pierwszego myśliciela, u którego sposób istnienia dzieła sztuki ujęty zostaje jako rozgrywanie się gry mającej charakter ponadjednostkowy. Kolejnym punktem będzie zarys sposobu, w jaki dzieła literackie mogą być nośnikami prawdy i na czym ta prawda w ramach dzieła literackiego polega. Na tym zakończę opis koncepcji Gadamera i przejdę do analizy wybranych wątków z hermeneutyki dyskursu Ricoeura. Tutaj punktem wyjścia będzie dla mnie zagadnienie funkcjonowania różnych rodzajów referencji w tekstach. Gdy dojdę do referencji poetyckiej, będę zmuszony zrobić „krok w tył”, aby opisać cechę charakterystyczną tekstów poetyckich, czyli metaforę. W części opisowej artykułu zaprezentowane zostaną kolejno pojęcia: *gra*, *prawda*, *referencja* oraz *metafora*. Po części opisowej następuje część porównawcza artykułu, która ma na celu ukazanie, w jakie relacje wchodzi wspomniane pojęcia, jeśli zestawimy ze sobą rozważania hermeneutyczne Gadamera i Ricoeura. Moim celem jest zarysowanie pewnych podobieństw, różnic oraz napięć, jakie zachodzą między ujęciami tych dwóch filozofów w ramach analizowanej przeze mnie problematyki.

## Gadamer: dzieło literackie jako gra

Pojęciem, którego Gadamer używa najczęściej, aby opisać sposób istnienia dzieła sztuki, jest pojęcie gry. Na wstępie więc przeanalizuję samo funkcjonowanie kategorii gry u Gadamera, a następnie przybliżę w zarysie zastosowanie tej kategorii do dzieła literackiego.

Zdaniem Gadamera nie możemy sobie wyobrazić ludzkiego życia oraz kultury bez obecności gry. Pojęcie gry filozof kojarzy ze sformułowaniami: *gra światel*, *gra fal*, *gra słów* lub *współgranie części maszyny*. Wszystkie te przykłady odwołują się do obrazu „wciąż powtarzającego się ruchu to tu, to tam”, czyli „ruchu, który nie wiąże

<sup>1</sup> K. Rosner, *Hermeneutyka jako krytyka kultury*. Heidegger, Gadamer, Ricoeur, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1991, s. 117.

<sup>2</sup> Tamże, s. 122.



się z jakimś celem”<sup>3</sup>. Charakterystyczny dla gry ruch w tę i we w tę jest na tyle centralny, że przestaje być ważne, kto lub co ten ruch prowadzi. Z tego powodu Gadamer stwierdza, że ważniejsze jest, iż gra się rozgrywa, niż kto w nią gra. „Sposób istnienia gry nie jest więc tego rodzaju – konstatuje – że musi istnieć jakiś grający podmiot, aby gra mogła być rozgrywana”<sup>4</sup>. Gra jest więc ruchem, który nie potrzebuje nosiciela. W kontekście obcowania ze sztuką oznacza to, że gra nie jest stosunkiem podmiotu do dzieła jako zewnętrznego obiektu, lecz sposobem bycia dzieła sztuki jako takiego. Gadamer próbuje więc przezwyciężyć kartezjański model poznania na gruncie estetyki – człowiek nie jest podmiotem poznającym przedmiot, jakim jest dzieło sztuki, lecz to raczej samo dzieło sztuki jest „podmiotem”, który przemienia subiektywną świadomość uczestniczącego w nim człowieka.

Gadamer podkreśla ponadto związek gry z pewną swobodą i samorzutnością, cechami, które Arystoteles przypisywał wszystkiemu, co żyje. Pisze: „Gra wydaje się takim właśnie ruchem samorzutnym, który nie ma na uwadze żadnych celów, lecz ruch jako ruch, jako fenomen nadmiaru, samoprezentacji żywotności”<sup>5</sup>. Grę charakteryzuje więc zarówno brak celu, jak i brak wysiłku – rozgrywa się ona sama z siebie i ztraca w sobie wszystkich swoich uczestników do tego stopnia, że wszelka jednostkowość grających rozplywa się w samym fakcie „bycia granym”. Do gry zostaje wciągnięty również rozum człowieka, który w normalnych warunkach służy do wyznaczania celów i świadomego dobierania do nich środków, natomiast w grze „człowiek sam dyscyplinuje i porządkuje ruchy należące do gry, tak jakby to były cele, np. kiedy dziecko liczy, ile razy piłka uderzy o ziemię, zanim mu się wymknie z rąk”<sup>6</sup>. Oddany grze człowiek stara się traktować ją poważnie, a więc wypełniać zadania, które w ramach gry sam sobie stawia, a które nie odnoszą się do żadnych zewnętrznych celów. Wypełnianie zadań służy do ich prezentacji, a tym samym do prezentacji samej gry, której sposobem istnienia jest autoprezentacja ujawniająca sens dzieła. Znowu więc widoczny jest fakt, iż gra urzeka gracza, który się jej oddaje – gra staje się wtedy panem grających, wplątuje ich w grę i staje się podmiotem, zawieszając podmiotowość graczy.

Powróćmy jednak do kwestii prezentacji, będącej dla Gadamera bardzo ważnym momentem gry. Twierdzi on, iż „podmiotem gry nie są grający; poprzez nich gra jedynie się prezentuje”<sup>7</sup>. Czym jednak jest ta prezentacja? Gadamer wiąże ją z faktem współuczestnictwa, który cechuje każdą grę – współuczestnikiem nie jest tylko ktoś, kto dosłownie gra w grę, ale również każdy, kto temu graniu się przygląda. Widz nie jest więc dla Gadamera tylko biernym obserwatorem, lecz jest też częścią gry, co znaczy, że nie ma między nim a grającym żadnego dystansu. Z tego powodu mówimy

---

<sup>3</sup> H.-G. Gadamer, *Aktualność piękna. Sztuka jako gra, symbol i święto*, Oficyna Naukowa, Warszawa 1993, s. 30.

<sup>4</sup> Tenże, *Prawda i metoda*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 161.

<sup>5</sup> Tenże, *Aktualność piękna*, dz. cyt., s. 30.

<sup>6</sup> Tamże.

<sup>7</sup> Tenże, *Prawda i metoda*, dz. cyt., s. 160.

o autoprezentacji gry, a nie tylko o jej prezentacji, grający, prezentuje coś, zarówno sobie, jak i widzom, którzy również uczestniczą w tej grze, a więc gra prezentuje się samej sobie. Gadamer w tym kontekście podkreśla rolę, jaką odgrywa współudział, na przykład przy uroczystej pieśni, w której nie tylko chór śpiewa, ale również ze swoimi głosami przyłącza się publika. Nie oznacza to jednak, że gra przemienia się w pokaz, gdyż obecność widza jest realizacją tego, czym jest gra sama w sobie – „gra nie istnieje w świadomości lub zachowaniu grającego, lecz wciąga tego ostatniego w swój obszar i napełnia swym duchem”<sup>8</sup>. Gadamer dostrzega we współczesnej sztuce tendencje dążące do przekształcenia dystansu między publicznością a dziełem sztuki w relacje, która angażuje widza w sztukę tak, że staje się on uczestnikiem gry. Faktu tego Gadamer nie uznaje jednak – w przeciwieństwie do innych badaczy – za radykalną nowość, gdyż element gry oraz współuczestnictwa jest obecny w sztuce od samych jej początków.

Czy jednak takie przedstawienie sztuki nie sprawia, że samo dzieło przestaje istnieć lub zupełnie traci tożsamość? Gadamer zdecydowanie temu zaprzecza, wskazując na jego „hermeneutyczną tożsamość”. Jest ona obecna na przykład w fakcie, że podczas gry ustalamy zasady, których przestrzegamy, oraz w ruchu „w tę i we w tę”, będącym pewną ciągłością, skoro jest odchodzeniem i powrotem. Gadamer obstaje przy jedności dzieła sztuki, lecz zaznacza, że „popelnia błąd, kto myśli, że jedność dzieła oznacza jego zamknięcie się na tego, kto zwraca się ku dziełu i do kogo ono trafia”<sup>9</sup>. Gdy człowiek próbuje zrozumieć jakieś dzieło sztuki, nawet jeśli jest to interpretacja niecodzienna, to interpretuje on coś, a więc identyfikuje dzieło jako posiadające pewną tożsamość. Owa identyfikacja odnosi się do faktu, iż jakieś dzieło coś dla nas znaczy, że zawiera się w nim coś, co chce być przez człowieka zrozumiane, właśnie jego sens. Filozof określa to jako domagające się odpowiedzi, „wychodzące od «dzieła» wyzwanie, które czeka na to, by mu ktoś sprostał”<sup>10</sup>. Odpowiedź ze strony odbiorcy jest równoważna z jego czynnym udziałem, a więc z rozpoczęciem gry. Dzieło posiada więc tożsamość, która opiera się na możliwości ponownego rozpoznania i zrozumienia, nawet jeśli kolejne odczytania będą się od siebie różnić – stwierdza myśliciel, że przynależąca dziełu sztuki „tożsamość wiąże się z wariacjami i różnicami”<sup>11</sup>.

Rozważania Gadamera odnośnie do współuczestnictwa widzów w grze sztuki są dosyć oczywiste w takich jej rodzajach, w których obecna jest publiczność, na przykład w teatrze. W jakim jednak sensie możemy mówić o współudziale czytelnika w grze, którą jest czytane „samotnie” dzieło literackie? Gadamer twierdzi, iż partycypacja opiera się na fakcie, że każde dzieło sztuki „pozostawia każdemu, kto zaczyna z nim obcować, pewną przestrzeń gry, którą on sam musi wypełnić”<sup>12</sup>. Oznacza to,

<sup>8</sup> Tamże, s. 168.

<sup>9</sup> Tenże, *Aktualność piękna*, dz. cyt., s. 33.

<sup>10</sup> Tamże, s. 34.

<sup>11</sup> Tamże, s. 35.

<sup>12</sup> Tamże.

że dzieło zachęca swojego czytelnika do aktywnego uczestnictwa w grze, które jednak nie jest dowolne, lecz w pewnym sensie zarysowane przez dzieło. W tym miejscu powołuje się na fenomenologiczne dokonania Romana Ingardena i za ich pomocą opisuje scenę upadku Smierdiakowa ze schodów w *Braciach Karamazow* Fiodora Dostojewskiego. Scena ta została szczegółowo opisana i Gadamer twierdzi, że dokładnie wie, jak te schody „wyglądają”, ale jednocześnie jest świadom, że dla każdego innego czytelnika będą one wyglądały trochę inaczej. Każdy czytelnik „będzie te schody po swojemu «widzieć» całkiem dokładnie i będzie przekonany, że widzi je takimi, jakimi one są”<sup>13</sup>. Przykład ten ma unaocznić intencjonalny charakter dzieła literackiego, które pozostawia czytelnikowi pewną przestrzeń do wypełnienia, określoną jednak ramami narracji zawartej w dziele. W ten sposób Gadamer ukazuje, że pojęcie gry, która czyni każdego odbiorcę sztuki jej współuczestnikiem, odnosi się do wszystkich form sztuki.

## Gadamer: prawda dzieła literackiego

Zanim przejdziemy do dokładniejszego opisu, jak prawda prezentuje się w dziele sztuki, należy sprecyzować, czym właściwie ta „prawda” jest. Gadamer podąża w tej kwestii za dokonaniem Heideggera, który dokonał analizy słowa *aletheia*, czyli greckiego terminu oznaczającego prawdę, a w dosłownym tłumaczeniu *nieskrytość*. We wspomnianej perspektywie prawda wydobywa się z powiązania skrytości i niejawności. Powyższe ujęcie prawdy odciska się na Gadamerowskiej koncepcji dzieła sztuki, którego jednym z zadań staje się właśnie odsłanianie sensu. Takie odsłonięcie sensu pozwala człowiekowi na doznanie „pełni bytu, czyli prawdy, która poprzez sztukę do nas przemawia, w dwoistości odkrywania, odsłaniania, ujawniania oraz skrytości bycia”<sup>14</sup>. Należy jednak pamiętać, że koncepcja prawdy jako „nieskrytości” wiąże się z faktem, iż gdy jakaś część prawdy się przed człowiekiem odsłania, to jednocześnie inna część prawdy zostaje przed nim zasłonięta. Gadamer przyjmuje ten wniosek i wiąże go z hermeneutyczną sytuacją interpretatora, w której jest on skrępowany przez własne przedsady. Skończonej istocie, jaką jest człowiek, nie jest dane ujrzeć całej totalności prawdy, lecz tylko jej odsłoniętego skrawka, który w momencie skierowania uwagi na inną rzecz zostanie ponownie zasłonięty. Faktycznie mamy więc do czynienia ze skończonością, rozumianą jako czasowość i dziejowość, samej prawdy.

Za punkt wyjścia Gadamera w rozważaniach nad prawdą sztuki można uznać pojęcie *mimesis*, „naśladownictwa”, będące centralnym pojęciem greckiej teorii sztuki. Gadamer od razu zaznacza, że greckie „naśladownictwo” nie oznacza jednak nieudolnego powielania natury. Na potwierdzenie swojej tezy przywołuje zawarte w *Poetyce* słowa, w których Arystoteles twierdzi, iż poezja jest bardziej filozoficzna niż historia,

<sup>13</sup> Tamże, s. 36.

<sup>14</sup> Tamże, s. 45.

gdyż opowiada o tym, co może się wydarzyć, a nie o tym, jak coś już się zdarzyło – poezja charakteryzuje się więc wejściem na poziom ogólności, który nie jest dostępny nauce historii zajmującej się jednostkowymi wydarzeniami. Funkcją sztuki jest zatem podniesienie rzeczywistości do rangi prawdy, czyli ma ona sens poznawczy, gdyż „naśladujący pozwala zaistnieć temu, co sam zna, i w sposób, w jaki to zna”<sup>15</sup>. Chodzi więc o zaprezentowanie i wyeksponowanie momentów rzeczywistości, tak aby nie charakteryzowały się one przypadkowością, lecz żeby wyrażały jakąś ogólność, w której odbiorca będzie mógł rozpoznać otaczające go rzeczy oraz samego siebie. Gadamer właśnie w rozpoznaniu dostrzega moment poznawczy sztuki, lecz rozpoznania nie należy rozumieć jako powtórnego poznania czegoś, co było już znane, a wręcz przeciwnie – rozpoznanie polega na poznaniu czegoś więcej, niż to, co było uprzednio znane. Wspomnianą kwestię Gadamer wyraża słowami: „W rozpoznaniu coś nam znanego wyłania się niczym oświetlone z wszelkiej przypadkowości i zmiennych okoliczności, które to coś warunkują, i zostaje ujęte w swej istocie. Zostaje poznane jako coś”<sup>16</sup>. W dziele sztuki dochodzi zatem do zaprezentowania czegoś, co przez fakt zaprezentowania zaczyna istnieć w sposób bardziej właściwy. Naśladownictwo przynależne sztuce jest dla Gadamera raczej swoistą ekspozycją, w której może zostać rozpoznana istota przedstawionego zjawiska.

Pomimo iż zadaniem autora dzieła sztuki jest wyeksponowanie jakiegoś fragmentu rzeczywistości, to jego autorski zamysł nie powinien być żadnym wyznacznikiem przy interpretacji. To sztuka, a nie jej autor, przemawia do ludzi. Dlatego też nie powinno się rozpaczliwie poszukiwać informacji biograficznych o intencjach autora, lecz należy wsłuchać się w dzieło i wziąć na poważnie zadanie rozumienia, które sztuka przed nami stawia. Gadamer twierdzi, że w doświadczeniu sztuki „chodzi nie o indywidualność i jej pogląd, lecz o prawdę treści”<sup>17</sup>, przy czym mówiąc o indywidualności, filozofowi chodzi o osobę i pogląd danego autora. Dzieło sztuki niejako samo nas zagaduje, lecz nie możemy rozumieć tego zgadnięcia jako czysto estetycznego przyciągania swoich odbiorców ze względu na ich upodobanie do „ładnych rzeczy”. Skupienie się wyłącznie na warstwie estetycznej nie pozwala na uchwycenie samego dzieła i jego znaczenia, które niesie ono dla swoich odbiorców. Dzieło sztuki jest dla człowieka „tym, co mu się prezentuje i przez co poznaje on siebie, jest prawdą jego własnego świata, religijnego i moralnego świata, w którym żyje”<sup>18</sup>.

Oprócz Arystotelesa Gadamer powołuje się również na teorię piękna Platona, przypominając, że to właśnie „dzięki pięknu można przypomnieć sobie na dłużej prawdziwy świat”<sup>19</sup>. Znaczy to tyle, że piękno jest widzialną formą ideału, a więc zarówno prawdy, jak i dobra. Gadamer twierdzi więc, że przypisanie dziełu sztuki piękn-

<sup>15</sup> Tenże, *Prawda i metoda*, dz. cyt., s. 173.

<sup>16</sup> Tamże, s. 174.

<sup>17</sup> Tamże, s. 408.

<sup>18</sup> Tamże, s. 192.

<sup>19</sup> Tenże, *Aktualność piękna*, dz. cyt., s. 19.

na nie wyklucza możliwości przekazywania prawdy. Zdaniem filozofa pojęcia te są ze sobą ściśle związane. Konstatuje: „Ontologiczną funkcją piękna jest usuwanie przepaści między ideałem i rzeczywistością”<sup>20</sup>. Napotkane w sztuce piękno stanowi więc dla Gadamera swoistą obietnicę, iż pomimo wszechobecnej niedoskonałości naszego świata jesteśmy w stanie dojść do prawdy, gdyż nie jest ona dla nas niedostępna, a wręcz „wychodzi nam na spotkanie”. W dziele sztuki odsłania się człowiekowi coś prawdziwego, ale ta prawda nie istnieje poza samą prezentacją dzieła, której, co oczywiste, może przysługiwać piękno.

Przejdźmy teraz do Ricoeura, który częściej niż z kategorii prawdy korzysta z kategorii rzeczywistości lub świata, a właśnie fakt odsyłania treści dzieła do jakiejś zewnętrznej wobec tekstu rzeczywistości określa mianem „referencji”.

## Ricoeur: referencja w tekście literackim

Najbardziej złożonymi zmianami w sposobie funkcjonowania dyskursu, w momencie przejścia od formy mówionej do pisanej, są według Ricoeura zmiany związane z funkcją referencyjną. Ugruntowanie referencji na wspólnej sytuacji dialogu, która ma miejsce podczas rozmowy twarzą w twarz, okazuje się nieprzydatne, gdy rozważamy referencyjną funkcję tekstu. Zarówno w dyskursie mówionym, jak i pisanyim możliwa jest identyfikacja konkretnych bytów za pośrednictwem wskaźników ostensywnych oraz deskrypcji, ale istotną różnicą jest, że „nie można już wskazać na rzecz, o której się mówi, jako na element wspólnej dla rozmówców sytuacji”<sup>21</sup>.

Kwestia referencji nie wiąże się z aż tak istotnymi przekształceniami w przypadku tekstów, takich jak „listy, relacje z podróży, opisy geograficzne, dzienniki, monografie historyczne i, mówiąc ogólnie, wszystkie opisowe relacje dotyczące rzeczywistości realnej”<sup>22</sup>, gdyż tego typu teksty rekonstruuje warunki referencji ostensywnej na użytek swoich czytelników. Znaczący to tyle, iż czytelnik odnajduje w tekście odpowiedniki referencji ostensywnej, które pozwalają mu, za pośrednictwem identyfikacji przedmiotów opisanych w tekście, odnieść się do tych przedmiotów, jak gdyby ów czytelnik znajdował się w miejscu i czasie opisywanym przez tekst. Czytelnik może odnieść czas i miejsce, o których mówi tekst, do swojego absolutnego „tu i teraz”, aby przenieść się do świata tekstu. Odniesienie do czasu i miejsca w świecie umożliwia „jedność układu czasoprzestrzennego, do którego ostatecznie przynależą zarówno autor, jak i czytelnik, i który obaj uznają”<sup>23</sup>.

<sup>20</sup> Tamże, s. 20.

<sup>21</sup> P. Ricoeur, *Hermeneutyczna funkcja dystansu*, [w:] tegoż, *Język, tekst, interpretacja*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1989, s. 238.

<sup>22</sup> Tenże, *Teoria interpretacji: dyskurs i nadwyżka znaczenia*, [w:] tegoż, *Język, tekst, interpretacja*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1989, s. 110.

<sup>23</sup> Tamże.

To właśnie dzięki pismu „człowiek i jedynie człowiek ogarnia świat, a nie tylko sytuację”<sup>24</sup>. Uwolnienie tekstu od ograniczeń referencji sytuacyjnej skutkuje faktem, że teksty – szczególnie te deskryptywne, czyli na przykład monografie historyczne – otwierają przed czytelnikiem zespół referencji, który staje się dla niego światem. Ricoeur stwierdza, że w taki sposób możemy mówić na przykład o świecie starożytnych Greków – „nie polega to na wyobrażaniu sobie za każdym razem sytuacji ich życia, lecz na realizacji niesytuacyjnych referencji wyznaczonych przez opisowe sprawozdania z rzeczywistości”<sup>25</sup>. Realizacja ta oznacza, że podczas lektury tekstów deskryptywnych dochodzi do swoistego przekroczenia granic tekstu w kierunku świata otwartego przez sam ten tekst – od sensu jako wewnętrznej organizacji dzieła przechodzi się do znaczenia, a więc ku niesytuacyjnym referencjom, które zostają wyznaczone przez to dzieło.

Przekształcenie referencji, jakie dokonuje się w tekstach o charakterze deskryptywnym, nie jest specjalnie problematyczne, lecz trudność analizowanego zagadnienia wzrasta w momencie przejścia do referencji zawartej w tekstach literackich. Teksty literackie charakteryzują się skierowaniem uwagi na przekaz, częściowo kosztem funkcji referencyjnej. W dziełach tych niemożliwy do przekroczenia okazuje się dystans dzielący referencję sytuacyjną od niesytuacyjnej. Spowodowane jest to faktem, że czas narracyjny „prezentowany przez narrację i wewnątrz niej, nie pozostaje w żadnym związku z tym jedynym układem czasoprzestrzennym, który jest wspólny dla deskrypcji ostensywnej i nieostensywnej”<sup>26</sup>. Nie znaczy to jednak, że obecne w tekstach literackich zawieszenie referencji ostensywnej i deskrypcyjnej oznacza zawieszenie wszelkiej referencji, gdyż według Ricoeura „nie istnieje taki dyskurs, który by nie mówił o czymś”<sup>27</sup>.

To właśnie dzięki zawieszeniu referencji ostensywnej i deskryptywnej teksty literackie, a szczególnie poetyckie, mogą odnosić się do takich aspektów ludzkiego bycia-w-świecie, które nie mogą zostać wyrażone w sposób bezpośredni lub deskryptywny. To dopiero metafora, będąca zjawiskiem centralnym dla poezji, sprawia, że te ukryte aspekty naszego bytowania zostają wyrażone w formie aluzyjnej. Referencja poetycka, która nie jest ani ostensywna, ani literacka, wymaga jeszcze jednego poszerzenia pojęcia świata, gdyż to dokonane powyżej odnosi do tekstów opisowych, a więc takich, w których referencja jest wprawdzie nieostensywna, lecz nadal pozostaje deskryptywna. Świat staje się wtedy zespołem referencji „odsłanianych przez wszelkie rodzaje tekstów, deskryptywnych i poetyckich, tekstów, które czytałem, rozumiałem i kochałem”<sup>28</sup>. Zarówno referencje, które zostają odsłonięte przez tekst, jak i świat, który zostaje odsłonięty przez referencje w tekście, rozszerzają horyzont naszej egzystencji.

---

<sup>24</sup> Tamże.

<sup>25</sup> Tamże.

<sup>26</sup> Tamże, s. 111.

<sup>27</sup> Tamże.

<sup>28</sup> Tamże, s. 112.



Co jest takiego szczególnego w języku poetyckim, że Ricoeur przypisuje mu specjalny rodzaj referencji oraz fakt poszerzania naszego pojęcia świata? Język poetycki charakteryzuje się wolnością, zarówno od potocznych wymogów leksykalnych, syntaktycznych i stylistycznych, jak i przede wszystkim od intencji referencyjnej, czyniącej wszystkie dyskursy „zależnymi od faktów, przedmiotów empirycznych i przymusów logicznych, którym podlegają nasze ustalone sposoby myślenia”<sup>29</sup>. Spowodowane jest to dążeniem języka poetyckiego do zniszczenia potocznego i naturalnego sposobu widzenia świata lub, w przypadkach mniej radykalnych, po prostu faktem, że język poetycki, jako przeciwieństwo języka potocznego, „nie jest skierowany na zewnątrz, lecz do wewnątrz, ku wnętrzu, które jest niczym innym jak budowanym i wyrażanym przez wiersz nastrojem”<sup>30</sup>.

Kreowanie przez poetę nastroju nie powinno być utożsamiane z czysto estetycznym budowaniem klimatu za pomocą zabawy słowami. Ricoeur w tym kontekście pyta, „czymże bowiem jest nastrój, jeśli nie swoistym sposobem bycia w świecie i odnoszenia się do świata, jeśli nie rozumieniem i interpretowaniem świata”<sup>31</sup>. Niewątpliwie Ricoeur nawiązuje tu do Heideggera widzącego w nastrojeniu sposób odsłaniania świata. W takiej perspektywie poeta, za pośrednictwem zniesienia wartości referencyjnej dyskursu potocznego, wnosi do języka nowe konfiguracje dotyczące znaczenia rzeczywistości, nowe sposoby bycia w świecie. Dyskursowi poetyckiemu towarzyszy więc potrzeba „wniesienia do języka takich sposobów bycia, które potoczny sposób widzenia zaciemnia lub nawet tłumi”<sup>32</sup>. W tym momencie staje się jasne, dlaczego musiało dojść do rozszerzenia pojęcia świata, tak aby ogarnął on w sobie również literaturę fikcyjną i poezję. Te dwie odmiany dyskursu pisanego posiadają referencję, która odnosi je do bytu, ale nie w sensie „bycia-danym”, lecz „możności-bycia”. Aby podkreślić różnicę pomiędzy światem rozpościeranym przez teksty deskryptywne a światem literatury fikcyjnej i poezji, w którym zostaje zawieszona referencja ostensywna i deskryptywna, warto przypomnieć słowa Ricoeura odnoszące się do przytoczonego powyżej „świata Greków”. Tym razem wiążą się z referencją poetycką, a nie deskryptywną.

Podobnie jak tekst wyzwała swój sens spod kurateli intencji pomyślanej, tak wyswobadza swoje odniesienie z ograniczeń odniesienia ostensywnego. Świat to dla nas zespół odniesień otwartych przez tekst: mówimy o „świecie” greckim nie dla oznaczenia, czym były sytuacje dla ludzi, co je niegdyś przeżywali, lecz dla oznaczenia odniesień nie sytuacyjnych, które przetrwały przemijanie tych pierwszych i teraz ofiarowują się nam jako możliwe sposoby istnienia, w symbolicznych wymiarach naszego bycia-w-świecie<sup>33</sup>.

<sup>29</sup> Tamże, s. 142.

<sup>30</sup> Tamże.

<sup>31</sup> Tamże, s. 143.

<sup>32</sup> Tamże.

<sup>33</sup> Tenże, *Zdarzenie i sens w wypowiedzi*, [w:] tegoż, *Egzystencja i hermeneutyka*, De Agostini Polska, Warszawa 2003, s. 340.



Rozważania Ricoeura dotyczące referencji w dyskursie pisanym oraz świata otwieranego przez teksty mają poważne konsekwencje hermeneutyczne. Interpretacja tekstu nie może poszukiwać już intencji autora, które skrywają się za tekstem, lecz powinna stać się objaśnianiem rozpostartego przed tekstem świata lub sposobu bycia-w-świecie. Filozof zaznacza: „znaczenie tekstu nie znajduje się za nim, lecz przed nim; nie jest czymś zakrytym, lecz czymś odsłoniętym”<sup>34</sup>. Przyznaje zatem rację Heideggerowi, który analizując pojęcie rozumienia, stwierdził, że to, co przede wszystkim rozumiemy, nie jest inną osobą, tylko projektem nowego sposobu bycia-w-świecie, „albowiem to, co w tekście trzeba zinterpretować, to propozycja świata, jakiegoś świata, który mógłbym zamieszkiwać, aby weń wcielić jedną z owych możliwości”<sup>35</sup>.

Wspomniałem o tekstach poetyckich oraz przysługującym im szczególnemu rodzajowi referencji, lecz wyjątkowa rola poezji w koncepcji Ricoeura wymaga przeprowadzenia pogłębionej analizy figury centralnej dla dzieł poetyckich – metafory.

## Ricoeur: metafora w dziele literackim

Utwory literackie i poetyckie nie tylko przekształcają referencję, ale również wprowadzają do swojej zawartości „nadwyżkę znaczenia”, która wspierając się na metaforze, powoduje, że teksty te zyskują wartość poznawczą. Rozważenie utworu literackiego z tej perspektywy sprawia, że ukazuje się on jako „wytwór dyskursu tym różniący się od innych, zwłaszcza od dyskursu naukowego, że wprowadza on relacje między znaczeniem *explicite* i *implicite*”<sup>36</sup>. Ricoeur twierdzi, iż wspomniana nadwyżka znaczenia nie powinna być traktowana jako czynnik zewnętrzny tylko o wartości emocjonalnej. Pokazanie, że relacja funkcjonująca w ramach językowego sensu metafory pomiędzy znaczeniem dosłownym i przenośnym jest relacją wewnętrzną, uprawomocni stosowanie czysto semantycznego modelu rozumienia trzech podstawowych rodzajów literatury – eseju, prozy fikcyjnej oraz poezji. Obecność znaczenia dosłownego i przenośnego sprawia, że literatura „mówi kilka rzeczy jednocześnie, przy czym nie wymaga od czytelnika, by wybierał między nimi”<sup>37</sup>. Wykorzystuje więc ona pozytywnie wieloznaczność.

Ricoeur zwraca uwagę na fakt, iż wyrażeniu metaforycznemu towarzyszy napięcie, które nie jest jednak napięciem pomiędzy dwoma terminami, jakie metafora ze sobą zestawia. Chodzi raczej o napięcie pomiędzy dwiema niezgodnymi interpretacjami całego wyrażenia metaforycznego. Niezgodność między nimi zostaje przez filozofa określona mianem absurdu. Ricoeur dostarcza dwóch krótkich przykładów

<sup>34</sup> Tenże, *Metafora a centralny problem hermeneutyki*, [w:] tegoż, *Język, tekst, interpretacja*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1989, s. 264.

<sup>35</sup> Tenże, *Hermeneutyczna funkcja dystansu*, dz. cyt., s. 241.

<sup>36</sup> Tenże, *Teoria interpretacji*, dz. cyt., s. 125.

<sup>37</sup> Tamże, s. 126.

funkcjonowania metafory w taki sposób. Pisze: „Anioł Pański nie jest niebieski, jeżeli niebieski jest kolorem; smutek nie jest płaszczem, jeżeli płaszcz jest częścią garderoby”<sup>38</sup>. Metafora istnieje więc dzięki interpretacji, która najpierw próbuje zrozumieć dane wyrażenie w sposób dosłowny, ale sprzeczność zdaniowa, na jaką natyka się dosłowna interpretacja czytelnika, unicestwia to pierwsze rozumienie i odsyła do interpretacji metaforycznej. Absurd związany z przypisaniem koloru Aniołowi Pańskiemu wymusza na czytelniku rozszerzenie znaczenia słów, dzięki czemu możliwe jest znalezienie sensu tam, gdzie literalna interpretacja byłaby bezsensowna. Oczywiście, możliwe jest, że czytelnik zdecyduje się pozostać przy znaczeniu dosłownym i dojść do wniosku, że całe zdanie, w którym zawarta jest metafora, pozbawione jest sensu. Pytanie tylko, jaką wartość ma taka postawa w obcowaniu z literaturą.

Ricoeur przekonuje, że metafora „pojawia się jako rodzaj reakcji na niespójność wyrażenia metaforycznego interpretowanego dosłownie”<sup>39</sup> i że sprzyja ona wykształceniu się nowych znaczeń słów. Zwielokrotnienie sensu danego słowa nie jest – według niego – czymś niepożądanym i nie należy uznawać tego zjawiska za jakiś „komunikacyjny sabotaż” ze strony poetów. Jest raczej na odwrót, gdyż kiedy „Szekspir mówi o czasie jako o żebraku, uczy nas widzieć czas w określony sposób”<sup>40</sup>. Poeta, używając metafor, próbuje zbliżyć ze sobą dwie klasy znaczeń, które dotychczas były odległe, w celu wyeksponowania podobieństwa między dwoma zjawiskami. Metafora pojmowana w ten sposób stanowi innowację semantyczną, która zostaje urzeczywistniona przez użycie nieoczekiwanego określenia, a co za tym idzie – ma ona moc wyjaśniającą, która nie ogranicza się do bycia ozdobą dyskursu, lecz mówi człowiekowi coś nowego o rzeczywistości.

Powołując się na prace Maxa Blacka, Ricoeur stwierdza, że istnieje istotne podobieństwo pomiędzy metaforą a modelem. Takie ujęcie metafory pozwala na podkreślenie jej wymiaru referencyjnego, gdyż metafora, tak jak każdy dyskurs, może być rozważana zarówno odnośnie do swojej wewnętrznej organizacji, jak i „w kategoriach intencji referencyjnej, tj. roszczenia, by powiedzieć coś o czymś”<sup>41</sup>. Model, który ma tę samą strukturę sensu co metafora, posiada moc redeskrypcyjną, funkcjonującą na trzy różne sposoby, w zależności od tego, z jakim typem modelu mamy do czynienia. Wyróżnia się: modele skali, przedstawiające coś jako większe lub mniejsze niż w rzeczywistości, modele analogiczne, prezentujące identyczne struktury zestawianych zjawisk oraz modele teoretyczne, „które polegają na konstruowaniu przedmiotów wyobrażonych, prostszych i bardziej poddających się opisowi niż sfery rzeczywistości, których własności odpowiadają własnościom odpowiednich przedmiotów wyobrażonych”<sup>42</sup>.

<sup>38</sup> Tamże, s. 130.

<sup>39</sup> Tamże, s. 130.

<sup>40</sup> Tamże, s. 132.

<sup>41</sup> Tamże, s. 151.

<sup>42</sup> Tamże, s. 152.

Opis jakiejś dziedziny rzeczywistości za pomocą modelu teoretycznego pozwala, za pomocą zmiany w języku, na zobaczenie przedmiotu badań na nowo.

Zagadnienie poznawczych własności metafory możliwe jest do dostrzeżenia również z tego powodu, iż język poetycki „rozważany w jego aspekcie referencyjnym bliższy jest językowi nauki w tym, że osiąga rzeczywistość tylko na drodze okrężnej, służącej zanegowaniu potocznego sposobu widzenia i języka, który ten sposób widzenia opisuje”<sup>43</sup>. Dzięki tej czynności oba rodzaje języka nakierowują człowieka na istotne fragmenty rzeczywistości, które czasem są skryte za płaszczyzną wyglądów. Poezja, posługując się metaforą, kreuje swój własny świat analogicznie do tego, jak robi to model. Metafora dokonuje redeskrpcji rzeczywistości poprzez zawartą w niej grę różnic i podobieństw zestawianych przedmiotów. Różnice i podobieństwa wytwarzają następnie napięcie, z którego „wyłania się nowa wizja rzeczywistości”<sup>44</sup>, odsuwająca potoczną wizję świata i zapewniająca odsłonięcie się nowych wymiarów rzeczywistości. Powyższe wnioski skłaniają Ricoeura do podkreślenia zbieżności jego sądów z ustaleniami Arystotelesa z *Poetyki*. Twierdzenie Stagiryty, jakoby układanie opowieści (*mythos*) stanowiło najprostszą drogę do *mimesis*, która jest głównym celem całej poezji, oznacza mniej więcej to samo, co twierdzenie Ricoeura dotyczące naśladowania rzeczywistości w poezji za pomocą fikcji, która jest tym samym, co redeskrpcja.

Warto zwrócić uwagę na fakt, że metafory, które stanowiły kiedyś nową kreację na płaszczyźnie języka, po czasie powszednieją i tracą swoją oryginalność. Metafory, takie jak *noga krzesła* lub *u stóp góry*, Ricoeur określa mianem metafor martwych. Metaforami żywymi są natomiast te, które charakteryzują się odkrywczością, a pojawiający się w reakcji na nie dysonans wymaga rozszerzenia dotychczasowych znaczeń. Częste powtarzanie użycia jakiejś metafory uśmierca ją – „w takich przypadkach rozszerzenie znaczenia wchodzi na stałe do naszego słownika i zwiększa polisemię słów użytych w metaforze, wzbogacając ich znaczenie potoczne”<sup>45</sup>. Tak więc to asymilacja i akceptacja danej metafory przez społeczność językową sprawia, że najpierw się ona banalizuje, a następnie staje się martwa – słownik nie zawiera żywych metafor.

Dotychczasowy przebieg artykułu obejmuje jedynie zarysowanie czterech pojęć, dwóch związanych z koncepcją Gadamera i dwóch związanych z koncepcją Ricoeura. Teraz przejdę do zestawienia poglądów obu filozofów i ukazania podobieństw, różnic oraz napięć, które pojawiają się między pojęciami: gry, prawdy, referencji oraz metafory.

---

<sup>43</sup> Tamże, s. 153.

<sup>44</sup> Tamże, s. 153–154.

<sup>45</sup> Tamże, s. 133.

## Porównanie pojęć gry i prawdy u Gadamera z pojęciami metafory i referencji u Ricoeura

Gadamer uznaje, że każde dzieło sztuki istnieje jako gra, w którą włączani są jej odbiorcy, jednak podczas samego odbioru sztuki to nie odbiorcy są najważniejsi, lecz fakt, że gra się rozgrywa. Podmiotowość odbiorcy rozplywa się w ruchu gry, którym naznaczone jest każde obcowanie ze sztuką. Jest to moment zerwania z kartezjańskim podziałem na świadomy podmiot i poznawany przedmiot, co Gadamer podkreśla, stwierdzając, że „gra nie istnieje w świadomości lub zachowaniu grającego, lecz wciąga tego ostatniego w swój obszar i napełnia swym duchem”<sup>46</sup>. Jako szczególny rodzaj współdziałania w ramach dzieła sztuki Gadamer określa wypełnianie za pomocą wyobraźni wolnych miejsc pozostawionych przez dzieło. Nawet bardzo dobrze opisany w literaturze przedmiot lub miejsce nie są nigdy opisane w pełni, zawsze pozostawiają one pewną przestrzeń czytelnikowi, aby to on w swojej wyobraźni dookreślił to, co w tekście jest zarysowane. Gadamer celem egzemplifikacji odwołuje się do literackiego opisu schodów, które każdy czytelnik będzie „po swojemu «widzieć» całkiem dokładnie”<sup>47</sup>. Taka perspektywa odczytywania tekstu jest dosyć bliska temu, co Ricoeur ukazuje jako zawartą w tekście referencję.

Referencja u Ricoeura podzielona jest na kilka typów i zdaje się, że najbliższej Gadamerowskiego wypełniania wolnych miejsc byłaby referencja deskryptywna, funkcjonująca w ramach tekstów opisujących relacje z rzeczywistością realną. W takich tekstach opisywane są przedmioty, które czytelnik może zidentyfikować i odnieść do widzianych przez siebie rzeczy, które mogą przypominać przedmioty opisywane w tekście. Chodzi więc o realizowanie referencji wyznaczonych przez tekst, czyli odniesienie tego, co zawarte w tekście, do rzeczywistości. Podczas lektury tekstów deskryptywnych dochodzi do przekroczenia granic tekstu w kierunku świata otwartego przez sam ten tekst. Warto jednak zauważyć, że to, co Gadamer odnosi do *Braci Karamazow*, a więc do fikcji literackiej, Ricoeur odnosi jedynie do sprawozdań z rzeczywistości realnej. W takich deskryptywnych tekstach referencja opiera się na „jedności układu czasoprzestrzennego, do którego ostatecznie przynależą zarówno autor, jak i czytelnik”<sup>48</sup>. Referencja literacka ulega jeszcze innym przekształceniom niż sama referencja deskryptywna – są to kwestie, których Gadamer nie brał nawet pod uwagę.

Ricoeur twierdzi, że teksty literackie opierają się na innym, szczególnym rodzaju referencji, gdyż nie skupiają się one na opisanie rzeczywistości realnej, lecz zdecydowanie bardziej kierują uwagę na sam przekaz, a więc na język, za pośrednictwem którego rzeczy są wyrażane, a nie na to, do czego on odsyła. Prosta referencja sytuacyjna i deskrypcyjna jest w tym przypadku niemożliwa, gdyż czas narracyjny „prezentowany przez narrację i wewnątrz niej, nie pozostaje w żadnym związku z tym jedynym

<sup>46</sup> H.-G. Gadamer, *Prawda i metoda*, dz. cyt., s. 168.

<sup>47</sup> Tenże, *Aktualność piękna*, dz. cyt., s. 36.

<sup>48</sup> P. Ricoeur, *Teoria interpretacji*, dz. cyt., s. 110.

układem czasoprzestrzennym, który jest wspólny dla deskrypcji ostensywnej i nie-ostensywnej<sup>49</sup>. Zawieszenie tych rodzajów referencji skutkuje tym, że teksty literackie mogą odnosić się nie tylko do rzeczy, lecz także do sposobów ludzkiego istnienia w świecie, które nie mogą zostać wyrażone w sposób bezpośredni. Jeszcze większe skupienie na samym języku zamiast na opisie jakiegoś stanu rzeczy ma miejsce w tekście poetyckim, który nie jest skierowany na zewnątrz, lecz ku wnętrzu, czyli ku wyrażanemu przez wiersz nastrojowi. Nastrój ten nie odnosi się do jakiegoś emocjonalnego klimatu, lecz jest rozumiany jako nowy sposób bycia-w-świecie, uzyskany na podstawie tekstu. To właśnie przez to, że język poetycki ignoruje potoczne zasady posługiwania się językiem, może on za pomocą metafor wnieść zupełnie nowe znaczenia, które z kolei kształtują zupełnie nowe sposoby odnoszenia się do własnej egzystencji. Według Ricoeura człowiek uzyskuje świat we właściwym sensie, dopiero gdy zacznie obcować z tekstami, szczególnie literackimi i poetyckimi, gdyż to tekst rozpościera przed swoim czytelnikiem obraz świata i propozycje poruszania się w jego ramach. To dzięki pismu „człowiek i jedynie człowiek ogarnia świat, a nie tylko sytuację”<sup>50</sup>.

Gadamer miałby parę zastrzeżeń do tez wyrażonych w poprzednim akapicie. Nie zgodziłby się z Ricoeurem, że człowiek uzyskuje świat dopiero w momencie, w którym zaczyna obcować z tekstami. Dla Gadamera ludzkie „posiadanie świata” jest zapewnione przez językowość samego człowieka – „język to nie tylko jedna z rzeczy, w które bytujący w świecie człowiek jest wyposażony, lecz podstawa i miejsce prezentacji tego, że ludzie w ogóle mają świat”<sup>51</sup>. Można więc zaryzykować stwierdzenie, że człowiek, który umie już „posługiwać” się językiem, lecz nie zapoznał się nigdy z żadnym tekstem, według Gadamera będzie posiadał „świat”, a według Ricoeura nie, gdyż nadal będzie zamknięty w ramach konkretnych sytuacji.

Problematyczne dla Gadamera mogłoby się również wydać stwierdzenie Ricoeura, że w tekstach literackich dochodzi do skierowania uwagi na przekaz kosztem jego funkcji referencyjnej. Gadamer uważa, że skupienie się na warstwie czysto estetycznej kosztem tego, co jest wyrażane w tekście, świadczy o ułomnym odbiorze sztuki – „wypadamy z właściwego doświadczenia poezji, gdy leżącą u jej podstaw baśń rozważamy w aspekcie jej pochodzenia, a podobnie widz wypada z właściwego doświadczenia widowiska, gdy zastanawia się nad koncepcją leżącą u podstaw danej inscenizacji lub nad poziomem gry aktorów”<sup>52</sup>. Skupienie się na formalnych właściwościach tekstu zamiast na sprawie, którą stara się on wyrazić, jest – według Gadamera – wyrazem niezrozumienia istoty sztuki. Należy jednak pamiętać, że Ricoeur twierdzi, iż takie skupienie się na języku to jedyny sposób, aby z tekstów literackich i poetyckich uzyskać treść, która nie mogłaby zostać wyrażona za pomocą referencji deskryptywnej. Można więc uznać, iż Ricoeur, pisząc o literaturze fikcyjnej i poezji jako typach tek-

<sup>49</sup> Tamże, s. 111.

<sup>50</sup> Tamże, s. 110.

<sup>51</sup> H.-G. Gadamer, *Prawda i metoda*, dz. cyt., s. 595–596.

<sup>52</sup> Tamże, s. 178.

stu, w których „język doznaje gloryfikacji sam dla siebie, kosztem funkcji referencyjnej zwykłego dyskursu”<sup>53</sup>, używa słowa *kosztem* na wyrost, gdyż w rzeczywistości strata jest niewielka – zamiast codziennego i potocznego obrazu świata uzyskujemy dostęp do zrozumienia swojej egzystencji w nowy, pogłębiony sposób. Takie ujęcie tego zagadnienia zbliża do siebie Gadamera i Ricoeura.

Nie należy więc rozpatrywać przysługującego literaturze skupienia się na treści jako czysto estetycznego ujmowania dzieła, w którym czytelnik nie dostrzega aspektu poznawczego. Zdecydowanie lepiej kwestie te rozważyć w odniesieniu do refleksji Gadamera nad pojęciem piękna. W tym kontekście Gadamer, odwołując się do wątków platońskich, wskazuje, że piękno jest ściśle związane z prawdą – nie należy ich sobie przeciwstawiać tak, jak czyniła to estetyka pokantowska. Gadamer stwierdza, że piękno pozwala człowiekowi na przejście od rzeczywistości ku pewnym ideałom. Piękno jakiegoś dzieła zaprasza do zainteresowania się nim i analogicznie do platońskiego Erosa prowadzi czytelnika stopniowo do uzyskania prawdy. Prawda zawarta w dziele literackim wspiera się na *mimesis*, a więc na naśladownictwie. Podobnie jednak jak w przypadku referencji u Ricoeura, tak też tutaj nie mamy do czynienia jedynie ze zwykłym odniesieniem do rzeczywistości. Sztuka porusza się na poziomie ogólności, gdyż to, co jest w niej wyrażone, nie jest jedynie naśladownictwem pojedynczych przedmiotów, zdarzeń i ludzi. W dziele literackim zostają zaprezentowane i wyeksponowane momenty rzeczywistości o charakterze ogólnym – w ramach codziennego odniesienia do świata są one niedostępne, gdyż wydarzenia, które nas spotykają, są zawsze jednostkowe i przypadkowe. Dopiero literackie odniesienie do rzeczywistości sprawia, że coś, co jest nam znane, „wyłania się niczym oświetlone z wszelkiej przypadkowości i zmiennych okoliczności, które to coś warunkują, i zostaje ujęte w swej istocie”<sup>54</sup>. Naśladownictwo literatury nie jest więc bezpośrednim odtwarzaniem rzeczywistości, lecz ekspozycją, w której rozpoznana zostaje głębsza istota przedstawionego zjawiska.

Zestawienie poglądów Gadamera i Ricoeura w takiej perspektywie ukazuje, że w istocie dostrzegają oni bardzo podobne właściwości literatury. Co prawda, Ricoeur ukazuje te właściwości poprzez wątek referencji, nakierowania na przekaz i metafory, natomiast Gadamer odwołuje się do pojęć prawdy, piękna i naśladownictwa, ale nie zmienia to faktu, że posługując się innymi kategoriami, dochodzą do całkiem podobnych wniosków. Ich poglądy dotyczące tekstu, a szczególnie literatury i poezji, są zdecydowanie bardziej zgodne, pomimo iż skupiają się oni na innych aspektach i używają innych pojęć. Należy jednak doprecyzować jeszcze jedną różnicę, która ujawnia się na gruncie literatury, choć stanowi pokłosie rozbieżności między Gadamerem a Ricoeurem na płaszczyźnie języka – chodzi o kwestię referencji. Pogląd Ricoeura, dotyczący zasadniczego i istotnego przejścia pomiędzy mową a językiem, ujawnia się

<sup>53</sup> P. Ricoeur, *Hermeneutyczna funkcja dystansu*, dz. cyt., s. 240.

<sup>54</sup> H.-G. Gadamer, *Prawda i metoda*, dz. cyt., s. 174.



w jego podziale na typy referencji – w języku mówionym dominuje funkcja deskryptywna, natomiast w tekście funkcja poetycko-egzystencjalna. U Gadamera, który nie dostrzega aż tak radykalnej różnicy między mową a pismem, przysługująca językowi funkcja deskryptywna nie zostaje oddzielona od poetyckiej, lecz łączą się one w ramach sensu wyrażanego właśnie przez język jako dialogiczną całość.

## Bibliografia

- Gadamer H.-G., *Aktualność piękna. Sztuka jako gra, symbol i święto*, Oficyna Naukowa, Warszawa 1993.
- Gadamer H.-G., *Prawda i metoda*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Ricoeur P., *Hermeneutyczna funkcja dystansu*, [w:] tegoż, *Język, tekst, interpretacja*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1989.
- Ricoeur P., *Metafora a centralny problem hermeneutyki*, [w:] tegoż, *Język, tekst, interpretacja*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1989.
- Ricoeur P., *Teoria interpretacji: dyskurs i nadwyżka znaczenia*, [w:] tegoż, *Język, tekst, interpretacja*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1989.
- Ricoeur P., *Zdarzenie i sens w wypowiedzi*, [w:] tegoż, *Egzystencja i hermeneutyka*, De Agostini Polska, Warszawa 2003.
- Rosner K., *Hermeneutyka jako krytyka kultury. Heidegger, Gadamer, Ricoeur*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1991.

### Playing Truth and Metaphorical Reference: The Issue of the Literary Work in the Perspectives of Hans-Georg Gadamer and Paul Ricoeur

**Abstract:** The article compares the concepts of play and truth in the philosophy of Hans-Georg Gadamer with the concepts of reference and metaphor in the philosophy of Paul Ricoeur. The author begins by focusing on Gadamer, who presents the existence of artwork as a game. Then, the author analyzes how literary works can serve as carriers of truth and what this truth means in the context of literature. After describing Gadamer's concepts, the author moves on to the analysis of selected themes from Ricoeur's hermeneutical theory. The starting point is the issue of different types of reference in texts. In connection with poetic reference, the author describes the characteristic feature of poetic texts - metaphor. The final comparative section of the article seeks to uncover the connections between these concepts within the framework of both philosophers' hermeneutics.

**Keywords:** hermeneutic, Gadamer, Ricoeur, art

### About the Author

Dawid Góras is a philosophy student at the University of Warsaw, specializing in hermeneutic philosophy. In addition to that, he is interested in German philosophy and the philosophy of culture.



**Aleksandra Brzostowicz\***

Uniwersytet Łódzki

 <https://orcid.org/0009-0007-4224-5208>e-mail: [ul0244522@edu.uni.lodz.pl](mailto:ul0244522@edu.uni.lodz.pl)

## **Recenzja książki *Oblicza antybohatera* pod redakcją Michała Januszkiewicza oraz Alicji Müller, Instytut Literatury, Kraków 2021**

[https://doi.org/10.25312/2083-2923.23\\_11ab](https://doi.org/10.25312/2083-2923.23_11ab)

Książka *Oblicza antybohatera* napisana pod redakcją Michała Januszkiewicza oraz Alicji Müller jest w istocie zbiorem artykułów. Wszystkie z nich łączy jeden wspólny wątek, a mianowicie pojęcie antybohatera. Powszechnie przyjęło się utożsamianie antybohatera ze zdeprawowaną moralnie postacią pojawiającą się w tekstach kultury. Antybohater to jednak ktoś znacznie więcej, nie można go jednoznacznie utożsamiać z osobą niegodziwą. Jest to raczej człowiek złożony, niejednoznaczny, o skomplikowanym życiu wewnętrznym. Nie sposób stworzyć jednej, uniwersalnej definicji antybohatera, niemniej kategoria antybohatera wciąż domaga się pogłębienia teoretycznego oraz rozwinięcia interpretacyjnego.

Artykuły wchodzące w skład omawianego zbioru ukazują pojęcie antybohatera w kontekście historycznym, filozoficznym, a także kulturowym od przednowoczesności do nowoczesności. Na podstawie zawartych w zbiorze tekstów można pokusić się o stwierdzenie, że antybohaterem jest nie kto inny, jak zwykły, współczesny człowiek, który wyzbył się heroizmu i przeświadczenia o tym, że świat jest „czarno-biały”.

Książka *Oblicza antybohatera* została podzielona na pięć części. Są to kolejno: *Wstęp*, *W kręgu historii i typologii*, *W kręgu literatury polskiej*, *W kręgu filozofii i literatury obcej*, *W kręgu popkultury*. Należy jednak podkreślić, że przyjęty podział bynajmniej nie jest ścisły. Jest wręcz odwrotnie, ponieważ poszczególne kręgi nachodzą na

---

\* Aleksandra Brzostowicz – studentka filozofii, członkini Koła Naukowego Filozofów i Okcydentalistów UŁ „IDEA”. Zainteresowania naukowe: filozofia współczesna, filozofia języka, stosunki międzynarodowe, psychologia, perspektywa kobieca w obszarze nauk, pedagogika i wychowanie.

siebie, wzajemnie się przenikają. Kolejne części mają ze sobą punkty styczne, a teksty kolejnych autorów dopełniają się wzajemnie, dzięki czemu można mówić o pewnej spójnej całości.

Wspomniany wcześniej Michał Januszkiewicz jest zarówno redaktorem książki, jak i autorem *Wstępu*. W nim Januszkiewicz stanowczo odżegnuje się od utożsamiania antybohatera z postacią zdeprawowaną, stara się podkreślić niejednoznaczność oraz szerokość tego pojęcia. Autor zachęca do refleksji na ten temat i prezentuje garść podstawowych informacji o samej książce. Opisuje między innymi jej podział oraz strukturę. Część ta stanowi dobre wprowadzenie do lektury pozostałych rozdziałów.

Druga część zasługuje na uwagę szczególnie ze względu na interesujący podział, o jaki pokusiła się Anna Zagórska w artykule *Antybohater polskiej prozy współczesnej. Typologia skrócona*. Zagórska wyróżnia trzy typy antybohaterów: antyherosa, outsidera oraz everymana. Te typy postaci zostają przeciwstawione kolejno: bohaterowi wielkości, bohaterowi większości oraz bohaterowi wyjątkowości. Taki podział jeszcze dobitniej podkreśla, że antybohatera nie należy utożsamiać z osobą moralnie zepsutą. W takim rozumieniu antybohater jest człowiekiem zwyczajnym, pospolitym czy też niepasującym do otoczenia. Interesujące jest również uwidocznienie związku pomiędzy antybohaterem a człowiekiem współczesnym, który wciąż poszukuje siebie w zmieniającym się świecie.

Część trzecia została poświęcona literaturze polskiej. Najciekawsze w niej wydaje się nawiązanie do feminizmu w tekście Agaty M. Skrzypek pt. *Wędrowki nieutulonych. Oblicza antybohaterek w literaturze polskiej*. Artykuł ten zdecydowanie zasługuje na wyróżnienie, gdyż w kontekście antybohaterów najczęściej dysputy toczą się wokół postaci męskich, niemal zupełnie pomija się w tych rozważaniach kobiety oraz ich perspektywy. Jest to tekst szczególnie istotny, ponieważ głos z perspektywy kobiecej w dalszym ciągu jest często nieobecny w kontekście nauk. Agata M. Skrzypek wykonuje pracę przełomową, ponieważ w polskim dyskursie rozważania na temat perspektywy kobiecej są mało widoczne.

Wątki filozoficzne, pojawiające się w części *W kręgu filozofii i literatury obcej*, dowodzą interdyscyplinarnego charakteru dywagacji na temat antybohaterów. Artykuł Adrianny Joanny Mickiewicz pt. *Hero can't save us. Figura antyherosa w Sprawie Meursaulta Kamela Daouda na tle twórczości Alberta Camusa* stanowi odwołanie do wątków filozoficznych, takich jak nihilizm czy egzystencjalizm. Ukazana w nim kreacja antybohatera – nihilisty, którą proponuje algierski pisarz, odnosi się do pesymistycznej wizji człowieka po odrzuceniu przez niego Boga.

Prawdopodobnie najbardziej interesującą częścią zbioru jest *W kręgu popkultury*. Wydaje się ona najbardziej zajmująca, ponieważ odnosi się bezpośrednio do tego, co znane każdemu współczesnemu człowiekowi, a mianowicie szeroko rozumianej popkultury, w skład której wchodzi między innymi filmy, seriale oraz muzyka popularna. W części tej padają odwołania chociażby do takich produkcji, jak *Dexter*, *Joker*, czy *Breaking Bad*. Najbardziej zaskakujący jest chyba tekst Konrada Sierzputowskiego

*Czasem cię kocham, a czasem nienawidzę... Taylor Swift jako antybohaterka amerykańskiej muzyki popularnej.* Nietuzinkowość tego artykułu wynika z faktu utożsamienia amerykańskiej gwiazdy muzyki pop z antybohaterką.

Książka *Oblicza antybohatera* jest pozycją, po którą warto sięgnąć z wielu powodów. Nie jest ona przeznaczona tylko dla wybranej grupy odbiorców. Będzie interesującą pozycją dla osób interesujących się kulturą, filozofią, literaturoznawstwem czy filmoznawstwem. Artykuły są napisane w sposób zrozumiały, a jednocześnie odnoszą się do wielu zagadnień obecnych we współczesnym dyskursie naukowym. Jest to wartościowa lektura także ze względu na to, że ta – wydana w 2021 roku – książka należy do jednej z pierwszych dzieł poświęconych tematowi antybohaterów i antybohatek. Różnorodność autorów i zajmowanych przez nich stanowisk sprawia, że każdy odbiorca znajdzie w tym zbiorze coś, co przypadnie mu do gustu.

**Review of the monograph *Oblicza antybohatera* [*Faces of the antihero*] edited by Michał Januszkiewicz & Alicja Müller, Instytut Literatury, Kraków 2021**

**Abstract:** The book “Faces of the Antihero” presents a different vision of antiheroes than is commonly accepted.

The aim of the authors of the monograph is to break with the perception of the antihero as a bad and depraved person. Rather, it is a complex, complicated entity. Particularly noteworthy is the theme of comparing an antihero to an ordinary man stripped of heroism.

**Keywords:** antihero, philosophy, culture, literary studies, pop culture, female perspective



**Olena Dubchak\***

Uniwersytet Łódzki

 <https://orcid.org/0009-0003-2558-7610>

e-mail: [ellendubchak@gmail.com](mailto:ellendubchak@gmail.com)

## **Recenzja książki *Czyje lęki? Czyja nauka? Struktury wiedzy wobec kontrowersji naukowo-społecznych* autorstwa Andrzeja W. Nowaka, Krzysztofa Abriszewskiego, Michała Wróblewskiego, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2016**

[https://doi.org/10.25312/2083-2923.23\\_10od](https://doi.org/10.25312/2083-2923.23_10od)

**Streszczenie:** Książka *Czyje lęki? Czyja nauka? Struktury wiedzy wobec kontrowersji naukowo-społecznych* powstała we współpracy trzech badaczy: Andrzeja Wojciecha Nowaka, Krzysztofa Abriszewskiego i Michała Wróblewskiego. W publikacji autorzy zwracają uwagę na problem, jakim jest wadliwe przedstawianie praktyki naukowej społeczeństwu. Nierealistyczne prezentowanie nauki jako dziedziny dla „geniuszy” wywołuje szereg problemów, jakimi są kontrowersje naukowe, publiczne spieranie się teorii naukowych i nie-naukowych, zanikające zainteresowanie nauką u młodzieży, a także niższe finansowanie dyscyplin naukowych, co źle wpływa na skoordynowany rozwój innych sfer w obrębie państwa. Autorzy odwołują się do założeń nurtu STS i twierdzą, że powinniśmy traktować naukę jako „otwartą praktykę”. Wyróżniającym i zarazem kluczowym aspektem książki jest zmodyfikowanie przez autorów krążeńowego systemu Brunona Latoura. Dzięki temu został wytłumaczony proces powstawania kontrowersji naukowo-społecznych, a ponadto zaproponowano rozwiązanie tego problemu.

**Słowa kluczowe:** kontrowersje naukowe, STS, teoria aktora-sieci, Bruno Latour, szczepionki, ADHD

---

\* Olena Dubchak – absolwentka Wydziału Filozoficzno-Historycznego na Uniwersytecie Łódzkim, magister filozofii. Obszary zainteresowań naukowych: filozofia praktyczna, w tym etyka, filozofia polityczna i bioetyka. Prywatnie miłośniczka podróży, literatury pięknej i europejskiego kina autorskiego.

## Wstęp

Obecnie, w czasie określanym mianem nowoczesności refleksyjnej, nauka wydaje się tęsknić za możliwością „odczarowywania” rzeczywistości przed opinią publiczną, którą posiadała jeszcze nie tak dawno temu. Dzięki nauce niewiadome dawało się poznać, a niewytłumaczalne – objaśnić. W konsekwencji potrafiłszy na przykład zapobiegać suszom i powodziom, nauczyliśmy się hodować zdrowe bydło domowe, zwalczać śmiertelne epidemie i przeciwdziałać im. Nauka była w stanie redukować ludzkie lęki i pomagała zbliżyć się do ideału życia w zgodzie z naturą. Niestety, w miarę postępu technologicznego zaczęła ona ową funkcję sukcesywnie tracić. Im bardziej pogłębiała się nasza wiedza, tym więcej pojawiało się powodów do odczuwania lęku. Stawało się coraz bardziej zrozumiałe, że nie wszystkie zagrożenia jesteśmy w stanie skutecznie przewidzieć, a co więcej, że potrafimy kontrolować tylko niewielką ich część. Nauka stała się źródłem lęku społecznego.

Zdaje się jednak, że właściwą przyczyną lęku społecznego nie jest praktyczny wymiar nauki (co nie oznacza, że niektóre z naukowych metod nie mogą budzić etycznych kontrowersji), a sposób przedstawiania tejże nauki społeczeństwu. O potrzebie gruntowej zmiany w tej sferze traktuje książka *Czyje lęki? Czyja nauka? Struktury wiedzy wobec kontrowersji naukowo-społecznych*, wydana w 2016 roku przez Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu w serii *Badania Interdyscyplinarne* nr 42. Jest to publikacja przygotowana przez środowisko akademickie Poznania i Torunia, wspólne dzieło trzech profesorów: Andrzeja Wojciecha Nowaka, Krzysztofa Abriszewskiego i Michała Wróblewskiego, których filozoficzno-socjologiczne zainteresowania nauką dały solidną podstawę do podjęcia tematyki określonej tytułem recenzowanej pracy.

## Rola nurtu STS i teorii aktora-sieci (ANT)

Nurt STS (Studia nad Nauką i Technologią) wraz z koncepcją aktora-sieci Brunona Latoura, stanowią kluczowy punkt odniesienia publikacji. Rozwijane studia nad nauką i technologią przeciwstawiają się tendencji, by ujmować naukę jako „wiedzę gotową”. „Wbrew scjentystom nauka nie jest teorią, nie jest czymś do wierzenia, wbrew nauczycielom w szkołach, nauka nie jest też czymś do zapamiętania”<sup>1</sup> – piszą autorzy. W książce, w zgodzie z STS, postuluje się odejście od traktowania nauki w przedstawiony wyżej sposób na rzecz „wiedzy jako otwartej praktyki”. Zdaniem autorów publikacji uczniom w szkołach przedstawia się nierealistyczny obraz praktyki naukowej: bierne przyglądanie się nauce zamyka przed dziećmi drzwi do poznania rzeczywistości. Nie prezentuje się im takiego obrazu świata, w którym mogą aktywnie uczest-

---

<sup>1</sup> A.W. Nowak, K. Abriszewski, M. Wróblewski, *Czyje lęki? Czyja nauka? Struktury wiedzy wobec kontrowersji naukowo-społecznych*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2016, s. 28.

niczyć, który mogą poznawać bez pośredników, świata, którym mogą manipulować i z którym mogą eksperymentować. Przedstawianie dzieciom wyłącznie wyników pracy naukowców, bez kontekstu, w którym owe wyniki powstawały, prowadzi do teiocentrycznej edukacji o nauce jako „wiedzy gotowej”, co już na wstępie przyczynia się do jej alienacji.

Autorzy publikacji modyfikują krążeniowy system Brunona Latoura i stosują go do konkretnego kontekstu społecznego. Teoria aktora sieci (której Latour był współtwórcą) jest teorią relacyjną, ukazującą powiązania w układzie między czynnikami (a także jak same te czynniki mogą się na skutek relacji zmieniać) i to, jaki wpływ, poprzez swoją zmianę, może wywierać jeden czynnik na inne. Model w ujęciu autorów książki ma służyć temu, by badać kontrowersje. Jest on o tyle dobry, że z jego pomocą można odrzucić pojmowanie nauki jako dziedziny odseparowanej od życia codziennego. Przedstawiony przez Latoura pogląd zakłada wręcz, że nauka w tym stopniu zyskuje siłę, w jakim jest powiązana z obszarem pozanaukowym, kiedy stanowi z nim systemową całość. Tylko tak praktyki naukowe mogą działać w sposób ustabilizowany. Żeby lęk mógł być zredukowany, powinno się przybliżyć naukę różnym grupom społecznym poprzez edukację, popularyzację, przedstawianie jej w mediach i polityce.

## System krążeniowy Latoura

Wspomniany system krążeniowy jest systemem porządkującym, na który składa się serce-teoria oraz krążące wokół niego pętle, które zabezpieczają teorię tak zwaną pożyczką. Teoria naukowa dobrze ustabilizowana jest wtedy, kiedy wszystkie pętle są rozwinięte równomiernie. Pierwsza pętla – *mobilizowania świata* – obejmuje badania nad jakimś jego fragmentem, które naukowiec w celu podsumowania zamyka w jedną całość poprzez sporządzenie na przykład artykułu naukowego. *Pętla autonomizacji* pozwala teorii krążyć w środowisku naukowym: porównuje się ją z innymi teoriami, omawia się z kolegami w laboratorium lub na seminariach. Trzecia – *pętla sprzymierzeńców i sojuszników* – daje teorii wsparcie podmiotów, które nie są bezpośrednio związane z dyscypliną naukową, na gruncie której teoria powstała, ale które działają na jej rzecz – organizacje oferujące dofinansowania są dobrym ich przykładem. *Pętla publicznej reprezentacji* jest ostatnią i kluczową pętlą. Na jej przykładzie autorzy publikacji *Czyje lęki? Czyja nauka? Struktury wiedzy wobec kontrowersji naukowo-społecznych* tłumaczą procesy, w wyniku których powstają kontrowersje naukowo-społeczne. Pętla ta pozwala teorii wydostać się poza środowisko naukowe, stanowi łącznik z szerszym gronem odbiorców.



## Nauka walizkowa

Mianem nauki walizkowej autorzy określają zjawisko polegające na istnieniu modelu krążeniowego z nierównomiernie rozwiniętymi pętlami. W tym przypadku pętla reprezentacji publicznej jest zdecydowanie największa, przy wyraźnej atrofii pozostałych. Taka nietypowa sytuacja zachodzi tylko wtedy, kiedy badania, publikacje czy dyskusje nie są tworzone w ramach danego systemu, a zostają zapożyczone z zewnątrz. Zawartość walizki wypełniona jest kopiami, notatkami z zagranicznego wyjazdu. Celem nauki walizkowej jest importowanie informacji i ich umiejętne zastosowanie w pętli reprezentacji publicznej. Następuje proces translacji informacji z centrum na półperyferie. Pętle autonomizacji oraz mobilizacji świata wypełnione są kserokopiami badań zaczerpniętych z zewnątrz.

## Pętla publicznej reprezentacji a medycyna

Pseudomedycyna, nazywana również medycyną alternatywną, przywołana została jako przykład w książce w celu ukazania, w jaki sposób pętle teorii mogą być nieproporcjonalnie rozwinięte. W przypadku medycyny alternatywnej pętla, która odpowiada za obszar prowadzenia badań naukowych, po prostu nie istnieje. Jest natomiast mocno rozwinięta pętla reprezentacji publicznej. W konsekwencji medycyna naukowa i medycyna alternatywna spierają się o uznanie opinii publicznej niejako na tym samym poziomie, lecz naturalnie nie na tych samych warunkach. W oczach odbiorcy w debacie uczestniczą dwie równoważne postawy i reprezentacja publiczna w tych obu przypadkach rzeczywiście rozwinięta jest niemal jednakowo (o ile nauka nie jest postawiona w gorszej sytuacji), nie każdy człowiek jest bowiem świadomy tego, że medycyna alternatywna nie jest poparta żadnymi badaniami naukowymi.

Ten brak stanowi paradoksalnie o propagandowej sile przebiccia medycyny alternatywnej, łatwiej bowiem wypowiadać się w sposób autorytatywny na arenie publicznej wtedy, kiedy nie ma badań mogących stanowić źródło kontrowersji. Medycyna naukowa, prowadząc badania i odkrywając nowe obszary rzeczywistości, unaocznia, że na liście tego, co jako ludzkość mamy jeszcze sobie do wytłumaczenia, pojawia się coraz więcej bardziej lub mniej szczegółowych zagadnień. Wywołuje tym ona niepokój, a na pewno nie napawa bezgranicznym optymizmem. Toczona w ten sposób debata publiczna nie przyczynia się do wzrostu świadomości społecznej. Debatowanie prowadzone przez obie strony wyłącznie dla „wygranej” w sporze, ma dla stanowiska ugruntowanego na nauce często negatywne skutki: uwidacznia jej rzekome słabości w oczach społeczeństwa mającego nierealistyczne wymagania.

## Współpraca nauki i państwa

Kończącą tezę publikacji jest pogląd, w którym również państwo rozpatrywane jest w ramach modelu Latoura: redukcja lęków jest możliwa tylko w wyniku splecenia krwiociągów nauki i państwa. Tak samo, jak nauka nie może istnieć bez pętli, która „żywi” ją finansowo, tak samo państwo, na które składają się inne pętle – jak na przykład gospodarka – nie może być ustabilizowane bez dobrze rozwiniętej pętli nauki. Przykład dotyczący powstałych w Polsce kontrowersji wokół szczepień jest lakmusewym papierkiem pozwalającym pokazać, jak ruch oparty na wiedzy pseudonaukowej może destabilizować inne pętle składające się na państwo.

Brak polskich badań na temat szczepień sprawia, że fakt naukowy dotyczący między innymi tego, że szczepienia nie powodują autyzmu, łatwo jest destabilizować na arenie publicznej. Importowanie faktów naukowych ze Stanów Zjednoczonych nie jest wystarczające, aby przeciwstawić się szeregom kontreksperatów, których „wiedza” na temat szczepień jest również tylko importowana na skutek funkcjonowania tak zwanej nauki walizkowej (z tą jednak różnicą, że w pseudonauce badania naukowe nie są przeprowadzane wcale). To z kolei prowadzi do sytuacji, w której pętla nauki wewnątrz państwa traci możliwości dofinansowania i nie może sukcesywnie się rozwijać. Tej sytuacji można byłoby uniknąć, gdyby polska pętla nauki była na tyle rozwinięta, że do konfrontacji nauki i pseudonauki po prostu by nie dochodziło; a to z tego powodu, że fakty naukowe byłyby wytwarzane na miejscu, a nie importowane tak samo, jak importowana jest informacja paranaukowa.

Nieufność wobec polityki państwa, służby zdrowia, mediów, niedoskonały system edukacji pociągają za sobą destabilizację innych pętli modelu. Odbudowanie krwiociągu państwa i krwiociągu nauki jest koniecznym etapem na drodze do redukcji lęku społecznego. Silne państwo to silna nauka, potrzebny jest nacisk na działania popularyzujące ją, jak też na czytelne warunki finansowania badań, transparentne rozliczenia i otwarte dyskusje – wszystko to pozwoliłoby przybliżyć ją szerszym grupom społecznym.

## Podsumowanie

Autorzy w swojej publikacji przedstawili zmodyfikowany model Brunona Latoura, który umiejętnie udało im się zastosować do badań nad kontrowersjami mającymi źródło w odbiorze prezentacji badań naukowych. Jest to trafna i skuteczna próba odpowiedzi na problem, który polega na niemożności redukcji lęków społecznych przez system współczesny. Praca ta może być przydatna zarówno dla studentów i wykładowców, jak i zainteresowanych laików. Prosty język, którym została napisana, przekonująco przybliży czytelnikowi istotny problem, z którym mierzy się współczesne społeczeństwo. Terminy stosowane w publikacji są przez autorów odpowiednio wyjaśnione, przez co łatwo jest prześledzić wywód zawarty w książce i zrozumieć

wyprowadzone wnioski. Sprawność, z jaką autorzy omawiają poruszane w książce zagadnienia, z pewnością wynika z ich kompetencji, która jest rezultatem podejmowania przez autorów podobnej tematyki we wcześniejszych publikacjach. Artykuły składające się na ten dorobek zostały umiejętnie wykorzystane dla podparcia wywodów w książce.

Warto dodać, że tytuł książki został sformułowany trafnie, oddaje on w pełni jej sens, podpowiadając czytelnikowi, co może na niego czekać po rozpoczęciu lektury. Jest to o tyle ważne, że dzięki niemu książka ma szansę dotrzeć do większego grona odbiorców – poruszany w niej temat jest bowiem niezwykle aktualny. Bez wątpienia jest to pozycja warta uwagi czytelnika. Będzie pomocna każdemu, kto chciałby zrewidować swoje poglądy, spojrzeć na obecną rzeczywistość z innego niż dotąd stanowiska lub po prostu sprawdzić, jakie dyskusje prowadzone są w ramach polskich studiów nad nauką. Publikacja *Czyje lęki? Czyja nauka? Struktury wiedzy wobec kontrowersji naukowo-społecznych* kompleksowo analizuje żywotny problem zaburzonej komunikacji we wzajemnym oddziaływaniu na siebie nauki i społeczeństwa, zarysowując przekonującą propozycję jego rozwiązania.

## Bibliografia

Nowak W., Abriszewski K., Wróblewski M., *Czyje lęki? Czyja nauka? Struktury wiedzy wobec kontrowersji naukowo-społecznych*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2016.

### **Whose fears? Whose science? Knowledge structures in the face of scientific and social controversies**

**Abstract:** The publication *Whose fears? Whose science? Knowledge structures in the face of scientific and social controversies* was written by three Polish authors: Andrzej Wojciech Nowak, Krzysztof Abriszewski and Michał Wróblewski. It draws attention to the problem of misrepresenting scientific practice to the public. The unrealistic portrayal of science as a field for “geniuses” causes several problems, such as scientific controversies, the public disputing between scientific and non-scientific theories, less interest in science among young people, and less funding for scientific disciplines, which badly affects the coordinated development of other spheres of the state. The authors appeal to the premises of the STS study and claim that we should treat science as an “open practice”. The key aspect of the book is the authors’ modification of Bruno Latour’s circulatory system of science. On this example authors explain the creation of the described problem and provide a successful proposal for its solution.

**Keywords:** scientific controversies, STS, actor-network theory, Bruno Latour, vaccination, ADHD



