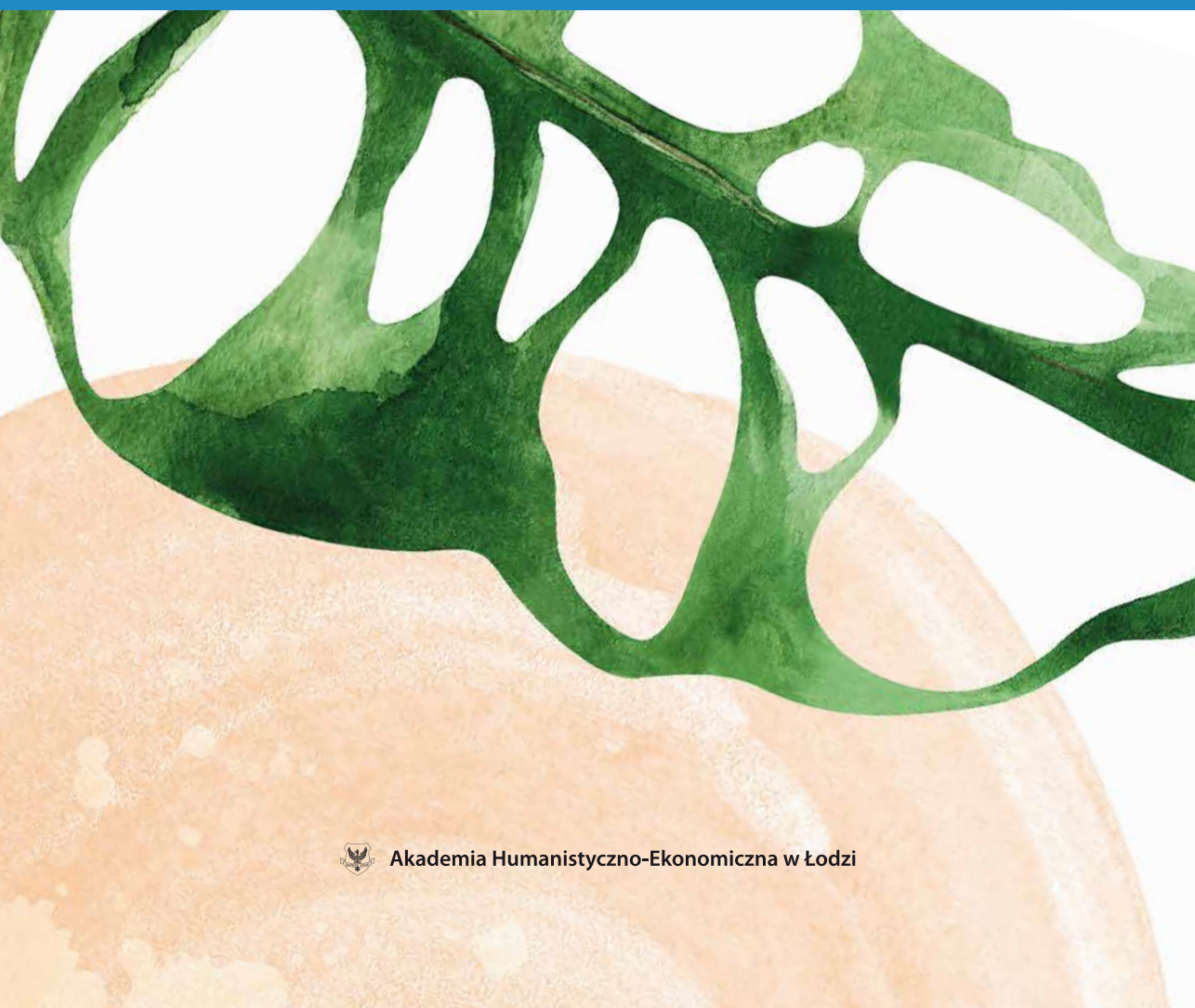


Kultura i Wychowanie

nr 2(28)/2025

ISSN 2083-2923

Półrocznik pedagogiczno-filozoficzny



Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi

REDAKCJA CZASOPISMA

Redaktor naczelny: dr Krzysztof Kamiński

Z-ca redaktora naczelnego: dr Elżbieta Woźnicka

Z-ca redaktora naczelnego: dr Mariusz Olężałek

RADA NAUKOWA

Przewodnicząca rady naukowej

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

Polska rada naukowa

prof. dr hab. Irena Adamek, Uniwersytet Bielsko-Bialski

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

dr hab. Alina Rynio, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

prof. dr hab. Maria Szyzkowska, PEDAGOGIUM Wyższa Szkoła Nauk Społecznych w Warszawie

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

dr hab. Rafał Godoń, Uniwersytet Warszawski

prof. dr hab. Krzysztof Jakubiak, Uniwersytet Gdański

dr hab. Błażej Kmiecik, Uniwersytet Medyczny w Łodzi

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. UBB, Uniwersytet Bielsko-Bialski

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 2(28)/2025

dr hab. Jakub Bartoszewski, prof. ANS, Akademia Nauk Stosowanych w Koninie
prof. dr hab. Joanna Madalińska-Michalak, Uniwersytet Warszawski
prof. dr hab. Helena Marzec, Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi
dr hab. Renata Szczepanik, prof. UŁ, Uniwersytet Łódzki

Redakcja czasopisma „Kultura i Wychowanie”

Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi

90-212 Łódź, ul. Sterlinga 26

e-mail: kulturaiwychowanie@ahelodz.pl

www.pedagogika.pl / https://ojs.ahelodz.pl/index.php/kultura_i_wychowanie

Wersja elektroniczna udostępniona jest w Open Access na stronie czasopisma.

Ten utwór jest dostępny na [licencji Creative Commons Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/).



© Copyright by Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi
Łódź 2025

ISSN 2544-9427 (p)

ISSN 2083-2923 (e)

Wersją podstawową jest wersja elektroniczna

Projekt graficzny okładki

Joanna Niekraszewicz

Redaktor prowadząca

Iwona Morawska

Redakcja językowa i korekta

Magdalena Czarnecka, Anna Wiśniewska-Grabarczyk (j. polski)

Ph.D. Michael Fleming (j. angielski)

Opracowanie typograficzne i skład DTP

Monika Poradecka

Druk i oprawa: Sowa – Druk na życzenie

Wydawnictwo

Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi

90-212 Łódź, ul. Sterlinga 26

tel. 42 63 15 908; 63 15 926

wydawnictwo@ahelodz.pl

www.wydawnictwo.ahelodz.pl

Spis treści

ARTYKUŁY NAUKOWE

Stella Kaczmarek, Joanna Pośluszna	
Sponsoring w edukacji, kulturze i edukacji kulturowej	9
Katarzyna Miłek, Jakub Jagiełło	
Fotografia w pracy terapeuty i nauczyciela	29
Dominika Janik-Lis, Monika Maj-Golianek, Iwona Pietrkiewicz-Mańkowska	
Niedostosowanie społeczne w świetle ustawy o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich	41
Izabela Walczak	
Around conflict – image, language and metaphors	57
Joanna Zalewska	
„Matematyka na zielono”. Edukacja matematyczna dzieci w kontekście ekologicznym i społecznym	67
Paulina Tyc	
Autonomizacja ucznia w uczeniu się matematyki na pierwszym i drugim etapie edukacyjnym	85
Rafał Tryścień	
Znaczenie naturalizmu biologicznego Johna Searle’a	101

STUDENCI PISZĄ

Gabriela Gapik	
Technicyzacja, postprawda, postrzeczliwość	119

Małgorzata Langer, Małgorzata Porzezińska

Chwyt pisarski i jego ważna funkcja w nauce pisania 129

Artur Świstek

**Trener osób z niepełnosprawnością intelektualną jako przywódca
w społeczeństwie 139**

Contents

ACADEMIC ARTICLES

Stella Kaczmarek, Joanna Pośluszna	
Sponsorship in education, culture and cultural education	9
Katarzyna Miłek, Jakub Jagiełło	
Photography in the work of a therapist and teacher	29
Dominika Janik-Lis, Monika Maj-Golianek, Iwona Pietrkiewicz-Mańkowska	
Social maladjustment in light of the Act on the Support and Resocialization of Minors	41
Izabela Walczak	
Around conflict – image, language and metaphors	57
Joanna Zalewska	
“Green Mathematics”: Children’s mathematical education in an ecological and social context	67
Paulina Tyc	
Learner autonomization in learning mathematics at the first and second educational levels	85
Rafał Tryścień	
The significance of John Searle’s biological naturalism	101

STUDENTS WRITE

Gabriela Gapik	
Technicalization, posttruth, postreality	119

Małgorzata Langer, Małgorzata Porzezińska

The writing grip and its important function in learning to write 129

Artur Świstek

Coach of people with intellectual disabilities as a leader in society 139

Stella Kaczmarek

Akademia Muzyczna w Łodzi

 <https://orcid.org/0000-0002-4509-5790>e-mail: stella.kaczmarek@amuz.lodz.pl**Joanna Pośluszna**

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

 <https://orcid.org/0000-0003-2457-7456>e-mail: joanna.posluszna@poczta.umcs.lublin.pl

Sponsoring w edukacji, kulturze i edukacji kulturowej

https://doi.org/10.25312/kiw.28_skjp

Streszczenie: W Polsce sponsoring kultury i nauki rozwija się od lat 90., kiedy to transformacja ustrojowa wymusiła poszukiwanie nowych źródeł finansowania działalności artystycznej, edukacyjnej czy kulturalnej. Obecnie wiele firm angażuje się w sponsoring kultury bądź edukacji, wykorzystując tę praktykę jako element strategii społecznej odpowiedzialności biznesu (CSR). Dzięki temu instytucje edukacyjne i kulturalne, takie jak szkoły, teatry, filharmonie, muzea czy galerie, mogą realizować ambitne przedsięwzięcia, które nie byłyby możliwe bez wsparcia finansowego partnerów biznesowych. W niniejszym artykule zaprezentowane zostaną formy i modele wsparcia ze strony biznesu dla edukacji i kultury, cele oraz podziały sponsoringu, ich znaczenie dla kultury i nauki, a także bariery dotyczące sponsoringu w kulturze/edukacji kulturowej. Ważne jest również wypunktowanie korzyści, jakie niesie to zjawisko oraz czynniki warunkujące dobrą współpracę.

Słowa kluczowe: sponsoring, edukacja, kultura, edukacja kulturowa

Nota autorska

Stella Kaczmarek – doktor, pedagog, psycholog muzyki i muzykoterapeuta. Edukator i pedagog muzyczny. Adiunkt w Katedrze Edukacji Muzycznej oraz kierownik Zakładu Muzykoterapii Akademii Muzycznej im. Grażyny i Kiejstuta Bacewiczów w Łodzi. Stopień doktora w zakresie pedagogiki muzycznej uzyskała w 2012 roku na Uniwersytecie Paderborn u prof. Heinera Gembrisa w Instytucie do Badań Zdolności Muzycznych (IBFM). Absolwentka Akademii Muzycznej w Łodzi (na kierunku wychowanie muzyczne i muzykoterapia), Fachhochschule Heidelberg (muzykoterapia), Uniwersytetu Muzycznego w Warszawie (psychologia muzyki) oraz Uniwersytetu SWPS w Warszawie (psychologia sportu). Publikuje w języku polskim, niemieckim oraz angielskim. Zainteresowania: edukacja kulturowa, zarządzanie kulturą, pedagogika muzyczna, pedagogika tańca, psychologia muzyki oraz muzykoterapia.

Joanna Posłuszna – doktor, psychoterapeuta poznawczo-behawioralny, pedagog i psycholog muzyki. Absolwentka psychologii klinicznej na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Adiunkt w Katedrze Psychologii Emocji i Osobowości na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Stopień doktora w zakresie psychologii uzyskała na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Absolwentka Uniwersytetu Muzycznego w Warszawie (obecny UMFC, psychologia muzyki). Autorka trzech monografii, kilkudziesięciu artykułów naukowych, redaktorka kilkunastu książek. Publikuje w języku polskim oraz angielskim.

Wstęp

Sponsoring to jedno z kluczowych narzędzi wspierania rozwoju edukacji, sztuki i dziedzictwa kulturowego we współczesnym społeczeństwie. W dobie globalizacji, dynamicznych zmian społeczno-ekonomicznych i rosnącej konkurencji w sektorze kultury zaangażowanie podmiotów prywatnych oraz instytucji publicznych w finansowanie i promocję wydarzeń edukacyjno-kulturalnych staje się nieodzownym elementem strategii rozwoju społecznego. Dzięki tej praktyce możliwe jest nie tylko realizowanie ambitnych projektów edukacyjnych i artystycznych, ale także zwiększanie dostępności kultury, edukacji i wychowania dla szerokiego grona odbiorców.

Współpraca między światem biznesu a edukacją przynosi korzyści obu stronom. Dla sektora edukacji oznacza to wsparcie finansowe, które pozwala na realizację projektów edukacyjnych, wspomaganie edukacji kulturowej w społeczeństwie czy organizację festiwali i wystaw. Z kolei dla sponsorów edukacja staje się platformą do budowania wizerunku, wzmacniania więzi z lokalną społecznością oraz wyrażania zaangażowania w wartości społeczne. Warto jednak się zastanowić, jakie wyzwania i szanse niesie za sobą ta forma współpracy.

Niniejszy tekst ma na celu przybliżenie znaczenia sponsoringu kultury (zwłaszcza w zakresie edukacji kulturowej) w dzisiejszej rzeczywistości, omówienie jego form, przykładów oraz wpływu na rozwój społeczno-kulturalny i edukacyjno-wychowawczy. Autorki skupiają się głównie na analizie tego, w jaki sposób sponsoring przyczyni-

nia się do popularyzacji kultury i edukacji kulturowej w społeczeństwie, jakie motywacje kierują sponsorami oraz jakie wyzwania pojawiają się w procesie współpracy między światem edukacji i nauki, kultury i biznesu.

Formy wsparcia biznesu dla edukacji, kultury i sztuki

Mimo że środki publiczne stanowią podstawę systemu finansowania kultury i edukacji w Polsce, należy wspomnieć także o innych, alternatywnych (prywatnych) formach wsparcia ze strony biznesu. Do podstawowych czterech źródeł finansowania edukacji, kultury i sztuki zaliczamy¹: (1) samofinansowanie się/rynek; (2) mecenat publiczny (państwo); (3) mecenat prywatny (klasyczny); (4) sponsoring. Wszystkie te formy występują w różnych proporcjach i są ważne dla systemu edukacyjno-artystycznego.

Obecnie sektor kultury finansowany jest na dwojaki sposób: (1) w sposób pośredni – poprzez dystrybucję subsydiów na podstawie jawnych kryteriów i zasad przyznawania; (2) w sposób pośredni – poprzez tworzenie nowych rozwiązań systemowych o charakterze fiskalnym, zachęcającym do finansowania kultury ze źródeł pozasystemowych². Sama struktura finansowania wymaga zatem od instytucji edukacyjnych i instytucji kultury dostosowania się do nowej sytuacji, czyli nauki pozyskiwania środków od biznesu (przedsiębiorców, fundacji) oraz od osób prywatnych. Wynika to z faktu, że drogi przyszłej egzystencji instytucji kultury i sztuki w Polsce – z uwagi na proces jej urynkowania – muszą być powiązane ze środowiskiem biznesu.

Do wybranych metod współpracy pomiędzy biznesem a edukacją, kulturą i sztuką, ukierunkowanych na wsparcie finansowe, możemy zaliczyć³:

- mecenat i sponsoring,
- marketing społeczny,
- darowizny i fundraising,
- wymianę barterową,
- działalność i wsparcie ze strony fundacji i stowarzyszeń,
- wolontariat i imprezy dobroczynne,
- odpisy od wynagrodzeń, np. system 1% podatku dla kultury.

¹ Na podstawie: A. Podczaska, K. Kujawska-Krakowiak (red.), *Sponsoring kultury i sztuki w praktyce. Istota sponsoringu, aspekty prawne, case studies*, Fundacja Commitment to Europe Art. & Business, Warszawa 2007, s. 22.

² J. Grad, U. Kozielska, *Organizacja i upowszechnianie kultury w Polsce*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2005, s. 260–261. Zob. także A. Mazur, *Sponsoring szansą dla kultury*, Wydawnictwo Attyka, Kraków 2011, s. 102–103.

³ Pod. za: J. Gołuchowski, Z. Spyra, *Zarządzanie w kulturze, sztuce i turystyce kulturalnej*, Wydawnictwo CeDeWu.pl, Warszawa 2014, s. 148.

O sponsoringu ogólnie

Sponsoringiem nazywamy „zespół działań polegających na przekazywaniu środków pieniężnych oraz zasobów rzeczowych określonym firmom prywatnym, działającym w sferach życia publicznego, które mają trudności z pozyskaniem środków na prowadzoną przez siebie działalność”⁴. Sponsorem może być osoba prywatna, organizacja lub firma, w całości bądź części finansująca przedsięwzięcie kulturalne lub produkcyjne, a także różnego rodzaju podmioty prowadzące działalność gospodarczą bądź nawet partie polityczne. W zamian na przekazanie świadczeń pieniężnych sponsor otrzymuje ustaloną pulę działań promocyjnych, z których najbardziej cenna jest informacja o sponsorowaniu danego przedsięwzięcia kulturalno-artystycznego. To zobowiązanie (zasada ekwiwalentności) polega na zapewnieniu przez sponsora środków finansowych lub rzeczowych na rzecz sponsorowanego, który odwzajemnia się świadczeniami promocyjnymi, reklamowymi, prawem do wykorzystania swojego wizerunku czy też potencjału tkwiącego w danym projekcie⁵.

Współcześnie istnieją różne formy sponsoringu, a należą do nich m.in.⁶:

- **mecenat** – związany z podejściem hedonistycznym, polegającym na osobistym/indywidualnym wsparciu oferowanym niekomercyjnej instytucji edukacyjnej,
- **patronat** – związany z podejściem kulturologicznym, polegającym na nieprzerwanym wsparciu oferowanym instytucjom przez prywatne fundacje,
- **dobroczynność** (filantropia) – związana z podejściem społecznym i zaangażowaniem społecznym (także biznesu), realizowana głównie przez niezależne fundacje lub prywatne osoby; może być o charakterze anonimowym lub korporacyjnym (społeczna odpowiedzialność biznesu),
- **sponsoring** – związany z podejściem marketingowym i komercyjnym, mówiący o relacjach biznesowych łączących prywatną firmę (korporację, fundację) z projektem czy instytucją; najczęściej ma charakter długotrwały i opiera się na wymianie (barterze),
- **zakup** – związany z podejściem konsumpcjonistycznym, polegający na trwałym przeniesieniu własności np. dzieła artystycznego z artysty na rzecz firmy/korporacji; może się łączyć z formą zamówienia bądź innym rodzajem współpracy między artystą a przedsiębiorstwem.

Nie możemy zapominać, że sponsoring wywodzi się z tradycji mecenatu (a czasami nawet jest z nią mylony), rozumianej jako udzielanie opieki i wsparcia finanso-

⁴ J. Śmietanka, *Sponsoring jako źródło finansowania w kulturze muzycznej*, [w:] Ł. Wróblewski (red.), *Marketingowe oraz społeczne aspekty zarządzania w kulturze*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2017, s. 69.

⁵ J. Gołuchowski, Z. Spyra, *Zarządzanie w kulturze...*, dz. cyt., s. 149.

⁶ Por. M. Dragičević-Šešić, B. Stojković, *Kultura: zarządzanie, animacja, marketing*, Narodowe Centrum Kultury, Warszawa 2010, s. 175.

wego twórcom lub instytucjom przez wpływowych i bogatych miłośników kultury i sztuki⁷. Mecenat przez wieki przybierał różne formy: od prywatnego wsparcia przez mecenat publiczny do politycznego i instytucjonalnego. Właśnie ten ostatni – mecenat instytucjonalny – przyczynił się do powstania sponsoringu.

Mimo że rozwój działalności sponsoringowej na świecie sięga drugiej połowy XIX wieku, w Polsce jest on stosunkowo nową instytucją. Zdaniem J. Polakowskiej-Kujawy zarówno teoria, jak i praktyka sponsoringu w Polsce są ściśle związane z procesem transformacji ustrojowej, zmianami politycznymi i gospodarczymi (rynkowym charakterem gospodarki i przekształceniami własnościowymi). Sponsoring pojawił się wraz ze zmianą systemu gospodarczego i rozpoczęciem przemian wolnorynkowych. Dopiero od lat 90. polskie firmy (instytucje, podmioty gospodarcze) zaczęły go wykorzystywać, zwłaszcza w dziedzinie edukacji, kultury i sportu, w strategiach marketingowych, w celu uzyskania konkretnych założeń ekonomicznych. Jedną z pierwszych form sponsoringu stosowanego w naszym kraju był sponsoring telewizyjny.

Szybki rozwój sponsoringu w Polsce w XX wieku związany jest z następującymi czynnikami⁸:

- wzrostem ilości czasu wolnego społeczeństwa państw rozwiniętych oraz rozwojem zainteresowania kulturą, w tym masową,
- ograniczeniem efektywności oddziaływania tradycyjnych form promocji; potrzebą innowacji w zakresie komunikowania się ze społeczeństwem,
- porównywalnie niskimi kosztami sponsoringu w odniesieniu do rosnących kosztów tradycyjnych form promocji (np. tradycyjną reklamą),
- rosnącym zainteresowaniem społeczeństwa wszelkimi imprezami rozrywkowymi, społecznymi, artystycznymi, co stwarza okazje do wykorzystania tych wydarzeń do celów promocyjnych,
- komercjalizacją kultury i sztuki, które są zmuszone do poszukiwania nowych źródeł finansowania wobec zmniejszających się możliwości budżetowych państwa.

Zdaniem A. Podczaskiej i K. Kujawskiej-Krakowiak, „Dostosowując się do potrzeb i oczekiwań rynku, sponsoring stał się zyskującym na znaczeniu sposobem komunikacji biznesu z grupami otoczenia. Dzięki sponsoringowi firmy mogą kształtować postawy i zachowania interesariuszy zgodnie z własnymi wartościami”⁹. Proponowane sponsorowi korzyści, wynikające z obopólnej współpracy, mogą obejmować¹⁰:

- umieszczenie nazwy i logo sponsora na materiałach promocyjnych (plakaty, ulotki, zaproszenia, pocztówki, bilety, programy, kalendarze, płyty, katalogi, albumy, koszulki, a także strona internetowa),

⁷ Por. A. Podczaska, K. Kujawska-Krakowiak (red.), *Sponsoring...*, dz. cyt., s. 15.

⁸ A. Mazur, *Sponsoring szansą...*, dz. cyt., s. 17–18, 37–38. Zob. także A. Podczaska, K. Kujawska-Krakowiak (red.), *Sponsoring...*, dz. cyt., s. 49.

⁹ A. Podczaska, K. Kujawska-Krakowiak (red.), *Sponsoring...*, dz. cyt.

¹⁰ Tamże.

- prawo do wykorzystania logo instytucji kultury i zdjęć ze sponsorowanej imprezy (w tym uzgodnionych z twórcami reprodukcji dzieł sztuki) we własnych działaniach promocyjnych,
- podziękowanie w programie czy podczas wydarzenia (np. w czasie otwarcia imprezy, wernisażu lub uroczystej premiery),
- umieszczenie informacji o sponsoringu w materiałach dla prasy,
- bezpłatną powierzchnię reklamową, darmowe bilety i zniżki, prywatne występy i imprezy zamknięte i inne.

W ramach sponsoringu firmy mają możliwość wyboru różnorodnych form wpie-
rania projektów. Mogą to być m.in.¹¹:

- sponsoring finansowy,
- sponsoring rzeczowy (przekazanie nagród na organizację konkursu, bezpłatne wypożyczenie nagłośnienia),
- sponsoring usługowy (barter), np. wsparcie zasobami ludzkimi zespołów organizacyjnych,
- sponsoring kierunkowy (patronat),
- sponsoring handlowy (zakup prac twórców, biletów na wydarzenia),
- patronat medialny (gdy sponsorem jest instytucja medialna),
- *product placement* (umieszczenie produktu w materiałach audiowizualnych).

Do działań sponsoringowych nie zalicza się subwencji, dotacji i subsydiów przekazywanych przez państwo (administrację rządową, jednostki samorządu terytorialnego) w celu realizacji określonej strategii lub statutowych działań własnych¹². Chodzi tu o programy pomocowe i strukturalne UE, dotacje celowe z Ministerstwa Kultury czy z urzędów gmin.

Sponsoring stopniowo staje się popularny, ponieważ „firmy poszukują nowych, coraz bardziej oryginalnych, ale także coraz bardziej efektywnych form komunikacji ze swoim rynkiem. Ten fakt w znaczący sposób wpływa na sposób postrzegania sponsoringu kultury przez podmioty gospodarcze”¹³. Co ważniejsze, wydatki na sponsoring pochodzą z budżetów reklamowych firm, lecz oddziałują bardziej subtelnie od pozostałych instrumentów promocji, takich jak natarczywa i uciążliwa reklama¹⁴.

Sponsoring w pedagogice i edukacji

Sponsoring można zastosować w pedagogice i edukacji, choć wymaga to odpowiedniego podejścia i zasad etycznych. W pedagogice może przybierać on różne formy, np.:

¹¹ J. Śmietanka, *Sponsoring jako...*, dz. cyt., s. 75.

¹² A. Mazur, *Sponsoring szansą...*, dz. cyt., s. 41.

¹³ A. Grzegorzczak, *Postawa mediów w promocji sponsorów kultury*, [w:] tegoż, *Sponsoring kultury*, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Warszawa 2003, s. 32.

¹⁴ Por. A. Podczaska, K. Kujawska-Krakowiak (red.), *Sponsoring...*, dz. cyt., s. 49.

- 1) sponsoring instytucjonalny – firmy, organizacje lub osoby prywatne mogą wspierać szkoły, uczelnie, przedszkola lub placówki wychowawcze poprzez finansowanie projektów edukacyjnych, stypendiów, zakupu sprzętu czy organizacji wydarzeń,
- 2) sponsoring dydaktyczny – firmy mogą dostarczać materiały edukacyjne, prowadzić warsztaty, fundować nagrody dla uczniów czy organizować programy rozwojowe,
- 3) sponsoring sportowy i kulturalny – wsparcie zajęć pozalekcyjnych, drużyn sportowych, kół zainteresowań, konkursów czy wydarzeń artystycznych,
- 4) sponsoring indywidualny – np. finansowanie edukacji ucznia przez prywatnego darczyńcę (stypendia, opłacanie kursów).

Mimo że bardzo popularny jest sponsoring instytucjonalny i indywidualny, to warto wspomnieć o kilku ważnych przykładach wsparcia sponsoringu w obszarze nauki i edukacji. W sferze oświaty najczęściej dotyczy on różnych formy wsparcia finansowego dla szkół, m.in.: finansowania pomocy naukowych (książek, komputerów, wyposażenia sal lekcyjnych, pomieszczeń gimnastycznych i bibliotecznych), organizacji wycieczek poznawczych czy zapewnienia uczniom miejsc praktyk w dużych przedsiębiorstwach¹⁵.

W Polsce istnieje wiele przykładów sponsoringu dydaktycznego, czyli wsparcia edukacji przez firmy, instytucje i fundacje. Do najbardziej znanych inicjatyw możemy zaliczyć:

- 1) programy stypendialne dla uczniów i studentów:
 - Fundacja mBanku – mPotęga; jest to program wspierający edukację matematyczną, finansujący innowacyjne projekty dydaktyczne w szkołach i organizacjach pozarządowych,
 - Fundacja PZU – stypendia i granty edukacyjne; organizuje wsparcie dla uczniów uzdolnionych oraz szkół realizujących ciekawe projekty dydaktyczne,
 - Program Stypendialny „Indeks Start2Star” (Fundacja Jolanty i Leszka Czarneckich) – fundacja ta organizuje finansowe wsparcie dla zdolnej młodzieży znajdującej się w trudnej sytuacji materialnej;
- 2) współpracę biznesu ze szkołami i uczelniami:
 - Fundacja Orange – #SuperKoderzy; jest to program promujący naukę programowania w szkołach podstawowych, obejmujący szkolenia dla nauczycieli i sprzęt dla placówek,
 - Google i program „Internetowe Rewolucje w Edukacji” – Google organizuje szkolenia dla uczniów i nauczycieli z kompetencji cyfrowych i przedsiębiorczości,

¹⁵ E. Gromadzka, *Sponsoring w oświacie*, b.r., <https://szkolnictwo.pl/index.php?id=PU9465> [dostęp: 3.03.2025].

- program „Zdolni z Pomorza” (Urząd Marszałkowski Województwa Pomorskiego) – urząd organizuje wsparcie dla uczniów utalentowanych w przedmiotach ścisłych, częściowo finansowane przez sponsorów biznesowych;
- 3) sponsoring laboratoriów i wyposażenia szkół:
 - Lidl i program „Szkoly Pełne Talentów” – akcja, w ramach której szkoły otrzymują sprzęt dydaktyczny, np. tablice multimedialne, mikroskopy, zestawy do nauki programowania,
 - IKEA i projekt „Zielone Szkoły” – projekt ma na celu wsparcie placówek edukacyjnych poprzez finansowanie ekologicznych rozwiązań i przestrzeni edukacyjnych,
 - PKN Orlen i „Mistrzowie Chemii” – program wspierający laboratoria chemiczne w szkołach średnich;
- 4) projekty edukacyjne finansowane przez firmy i fundacje:
 - program „Lekcja Enter” (Fundacja Szkoła z Klasą, Microsoft, Orange, Allegro) – inicjatywa szkoleniowa dla nauczycieli z zakresu nowoczesnych metod dydaktycznych,
 - „Pracownie Przyszłości” (Ministerstwo Edukacji i NASK, wspierane przez firmy technologiczne) – celem jest wyposażenie szkół w nowoczesne technologie, drukarki 3D, roboty edukacyjne itp.,
 - Fundacja KGHM – wsparcie szkół technicznych i zawodowych; fundacja KGHM organizuje finansowanie pracowni dla przyszłych inżynierów i techników w szkołach branżowych.

Reasumując, należy zauważyć, że sponsoring dydaktyczny w Polsce jest coraz popularniejszy i obejmuje zarówno wsparcie finansowe dla uczniów i szkół, jak i dostarczanie nowoczesnych technologii oraz programów edukacyjnych. Zastosowanie tego narzędzia w obszarach edukacyjno-pedagogicznych wymaga ostrożności, aby uniknąć komercjalizacji edukacji i nieetycznego wpływu sponsorów na treści nauczania. Z tego względu ważne są przejrzyste zasady współpracy oraz zgodność działań sponsorskich z wartościami edukacyjnymi.

Sponsoring kultury i edukacji kulturowej

Zdaniem A. Podczaskiej i K. Kujawskiej-Krakowiak w obecnych czasach bardzo istotnym źródłem finansowania edukacji kulturowej, kultury i sztuki staje się sponsoring. Wynika to z faktu, że:

[...] większość instytucji kulturalnych finansowanych z budżetu państwa, w dobie ograniczeń nakładów państwa na kulturę i sztukę, dysponuje jedynie środkami zapewniającymi ich podstawową działalność. Sytuacja ta odbija się niekorzystnie na wielu aspektach funkcjonowania organizacji: od możliwości formułowania oferty kulturalnej po zasilenie kadr młodymi, wykształconymi

menedżerami mogącymi przyczynić się do wzbogacenia oferty i wniesienia nowych pomysłów¹⁶.

Istotą sponsoringu kulturalnego jest subsydiowanie kultury i sztuki, czyli ważnych z punktu widzenia image'u firmy dziedzin życia społecznego przez donatora (firmę sponsorską), aby umożliwić beneficjentowi działalność pozwalającą na realizację przedsięwzięcia z finansowego punktu widzenia.

Sponsoring wydarzeń edukacyjnych, naukowych, kulturalno-muzycznych może przynieść potencjalnemu sponsorowi następujące korzyści¹⁷:

- budowanie wizerunku innego niż konkurencja,
- pozyskanie sympatii wśród danej społeczności,
- poczucie misji, stosowanie innej filozofii zarządzania,
- wywołanie skojarzeń pomiędzy formą a interesującą inicjatywą kulturalną,
- mniej nachalna forma promocji, szeroka promocja marki w materiałach promocyjnych oraz u patronów medialnych,
- dostarczenie rozrywki danej grupie społecznej,
- inne.

Powodzenie sponsoringu jako jednej z metod promocji będzie zależało do sformułowania odpowiedniej strategii sponsoringowej. Jest to ważne, ponieważ – jak twierdzi A. Mazur – „dzisiejszy model sponsoringu działa prosprzedażowo i wzmacnia lojalność klientów”¹⁸, a nie tylko służy do budowania wizerunku marki. Najlepiej, aby sponsoring był działaniem ciągłym (wieloletnim) i segmentacyjnym (związanym z określoną gałęzią sztuki). Jedynie w tak prowadzony może przyczynić się do sukcesu w polityce marketingowej i biznesowej firmy.

CSR i CCR

Zarówno mecenat, jak i sponsoring stały się nie tylko narzędziami promocji/marketingu różnego rodzaju przedsiębiorstw, ale również społecznej odpowiedzialności tych podmiotów (CSR)¹⁹, przeznaczających środki prywatne na dofinansowanie działań

¹⁶ Tamże, s. 113.

¹⁷ J. Śmietanka, *Sponsoring jako...*, dz. cyt., s. 73.

¹⁸ A. Mazur, *Sponsoring szansą...*, dz. cyt., s. 39.

¹⁹ CSR – *Corporate Social Responsibility* (społeczna odpowiedzialność biznesu) – koncepcja, według której przedsiębiorstwa, tworząc strategię i podejmując długofalowe decyzje, integrują dobro firmy z interesem społecznym, kierując się przy tym zasadami etycznymi, zasadami dialogu społecznego, prawami pracowników w celu poszukiwania najlepszego konsensusu dla obu stron. W praktyce CSR oznacza różne programy realizowane przez korporacje, tj. przekazywanie darowizn, wspieranie różnych akcji społecznych, akcje związane z ochroną środowiska (np. ograniczenie emisji dwutlenku węgla), prawami człowieka i inne. Por. A. Mazur, *Sponsoring szansą...*, dz. cyt., s. 44–45.

z zakresu edukacji, nauki, kultury, sztuki czy ochrony dziedzictwa narodowego²⁰. Jest to sposób na zwiększenie wartości firmy w oczach otoczenia, urozmaicenie jej misji, uczciwe i szczerze zaangażowanie się w działania społeczne (prowadzenie projektów dobroczynnych na rzecz potrzeb społecznych). Zdaniem A. Mazura zaangażowanie w działalność sponsoringową świadczy o odpowiedzialności społecznej firmy i jej prospołecznym charakterze.

Oprócz społecznej odpowiedzialności przedsiębiorstw (CSR) rozwinął się podobny trend nazywany odpowiedzialnością biznesu za kulturę (*Corporate Cultural Responsibility* – CCR). Wynika to z faktu, że odpowiedzialność za kulturę i sztukę nie mieści się w zakresie potocznego rozumienia CSR. Z kolei CCR stanowi o takim sposobie myślenia i działania firm biorących odpowiedzialność za kulturę, sztukę, edukację i dziedzictwo kulturowe²¹. Sponsoring kultury i sztuki służy wspieraniu inicjatyw, które bez pomocy sponsora nie miałyby szans na realizację. Jest to spowodowane niedoszacowaniem i brakiem środków finansowych na realizację projektów kulturalnych, wykraczających poza podstawową działalność danej instytucji kultury.

Korzyści ze stosowania strategii odpowiedzialności firm w sferze edukacyjnej, społecznej i kulturalnej dotyczą wzrostu jej wiarygodności społecznej, co może przełożyć się na wzrost zainteresowania inwestorów i konkurencyjności, a także na zwiększenie lojalności konsumentów i interesariuszy czy poprawę relacji ze społecznością i władzami lokalnymi.

Zaangażowanie biznesu we wspieranie kultury i sztuki niesie wiele korzyści zarówno dla firm, jak i dla sponsorowanych instytucji, które uzyskują fundusze na bieżącą działalność i projekty. Innymi słowy, przedsiębiorstwa traktują sponsoring kultury jako jeden z elementów działań promocyjnych, narzędzie do komunikacji oraz realizacji zadań związanych ze społeczną odpowiedzialnością przedsiębiorstw i biznesu za edukację oraz kulturę. Podmiot odpowiedzialny społecznie będzie czuł na sobie obowiązek dbania o kulturową edukację narodową (poprzez wspieranie inicjatyw służących ochronie dziedzictwa narodowego).

Rola sponsoringu w edukacji kulturowej

Sponsoring odgrywa istotną rolę w edukacji kulturowej, ponieważ umożliwia finansowanie działań rozwijających świadomość kulturową, dostęp do sztuki oraz aktywne uczestnictwo w życiu kulturalnym. Może przybierać różne formy i mieć szerokie znaczenie dla uczniów, nauczycieli i instytucji edukacyjnych.

²⁰ Por. T. Pietrucha, *Kulturo, sfinansuj się sama – analiza możliwości finansowania funduszy żelaznych w polskiej kulturze instytucjonalnej*, [w:] E. Kocój, J. Szulborska-Łukaszewicz, A. Kędziora (red.), *Zarządzanie w sektorze kultury. Między teorią a praktyką*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2019, s. 78. Zob. także A. Podczaska, K. Kujawska-Krakowiak, *Sponsoring...*, dz. cyt., s. 56–57.

²¹ Por. A. Podczaska, K. Kujawska-Krakowiak, *Sponsoring...*, dz. cyt., s. 65.

Do głównych aspektów sponsoringu w edukacji kulturowej możemy zaliczyć:

- **wsparcie wydarzeń i projektów kulturalnych** – sponsoring może umożliwiać organizację festiwali, koncertów, spektakli teatralnych, wystaw czy konkursów artystycznych, przykładem są firmy lub instytucje finansujące festiwale filmowe dla młodzieży bądź warsztaty muzyczne,
- **dostęp do instytucji kultury** – dzięki sponsorom uczniowie mogą bezpłatnie uczestniczyć w spektaklach teatralnych, operach, muzeach czy galeriach sztuki; wiele instytucji kultury oferuje programy edukacyjne dla szkół dzięki wsparciu prywatnych sponsorów,
- **rozwój talentów i pasji uczniów** – sponsoring może obejmować fundowanie stypendiów dla uzdolnionych artystycznie uczniów; możliwe jest finansowanie materiałów plastycznych, instrumentów muzycznych czy profesjonalnych kursów artystycznych,
- **nowoczesne technologie w edukacji kulturowej** – dzięki sponsoringowi można rozwijać cyfrowe zasoby edukacyjne, np. platformy e-learningowe poświęcone kulturze czy wirtualne muzea; firmy mogą finansować innowacyjne projekty, m.in. aplikacje edukacyjne promujące dziedzictwo kulturowe,
- **partnerstwa szkół i instytucji kultury z biznesem** – przykładem mogą być firmy wspierające teatry, filharmonie czy domy kultury w realizacji programów edukacyjnych dla dzieci i młodzieży; współpraca ta może dotyczyć zarówno finansowania, jak i organizacji warsztatów, spotkań z artystami czy lekcji muzealnych.

Rola sponsoringu w kulturze organiczna się do sponsorowania i wspierania różnego rodzaju festiwali, spektakli, koncertów, wystaw, projektów czy też przedstawień o charakterze edukacyjno-artystycznym. Praktyka ta stała się jednym z lepszych rozwiązań finansujących przedsięwzięcia, tj.: pokazy, wernisaże, happeningi, noce muzeów, przeglądy artystyczne, filmowe, teatralne, międzynarodowe festiwale muzyczne. Zdecydowana większość organizowanych przedsięwzięć kulturalnych zawdzięcza wysokość swojego zaplecza finansowego właśnie sponsorom. Z roku na rok rośnie liczba projektów z zakresu edukacji i kultury, które nie odbyłyby się bez wsparcia sponsorów i donatorów. Większość twórców i organizatorów imprez kulturalnych w Polsce ma świadomość, że jedynie wsparcie ze strony instytucji prywatnych i komercyjnych może zagwarantować im możliwość realizacji i potencjalny sukces danego projektu/wydarzenia kulturalnego. Obecność sponsora pozwala na sfinansowanie organizacji przedsięwzięcia, zapewnienie odpowiedniej promocji, co może mieć bezpośrednie przełożenie na frekwencję uczestników danego wydarzenia edukacyjno-kulturalno-artystycznego, zwłaszcza że duże festiwale muzyczne czy imprezy artystyczne wymagają ogromnych nakładów finansowych. Innymi słowy, sponsoring kultury coraz bardziej przyczynia się do polepszenia budżetów i projektów realizowanych przez instytucje kultury. Zdaniem M. Datko ok. 30% budżetu sponsoringu firm w Polsce przeznaczanych jest właśnie na kulturę. Rocznie sumy te mogą sięgać ok. 500 mln zł.

Wysoki poziom zainteresowania i szybka dynamika rozwoju sponsoringu w dziedzinie kultury są zaskakujące. W odniesieniu do wydarzeń artystycznych i kulturalnych wymaga się od potencjalnego sponsora kompetencji zarówno ekonomicznych, merytorycznych, jak i kulturowych. Często „liczy się rodzaj imprezy, wiarygodność organizatora oraz możliwość długotrwałej współpracy”²².

Kultura wysoka jest zwykle sponsorowana przez elitarne produkty (głównie banki, marki ekskluzywnych samochodów, producentów drogich kosmetyków, win czy firmy konsultingowe), z kolei kultura masowa przez producentów piw, napojów, słodyczy, firmy odzieżowe czy też operatorów telefonii komórkowej²³. Tym samym kultura, często uznawana za dobro luksusowe, może dać sponsorowi ekskluzywny *image*, który podwyższa atrakcyjność oferowanych przez niego produktów lub usług²⁴.

Z punktu widzenia instytucji kultury ważne są tendencje i prognozy zarówno marketingowe, jak i demograficzne, dotyczące zainteresowania przedsiębiorstw sponsoringiem kultury wysokiej i edukacji kulturowej. Powinno się brać pod uwagę także współczesne trendy i kierunki mówiące o procesach integracji, wielokulturowości, globalizacji czy współczesnych modelach odnoszących się do wykorzystania czasu wolnego przez potencjalnych widzów, publiczność czy słuchaczy. Czasowi wolnemu przypisuje się coraz większe znaczenie. Jednocześnie do wartości cenionych w społeczeństwie należą edukacja i kultura.

Sponsoring kultury wysokiej (a także rozrywki) jest realizowany najczęściej przez sektor bankowy (banki i instytucje finansowe), sektor ubezpieczeniowy (np. Bank Handlowy, PZU), sektor doradczo-prawniczy, sektor motoryzacyjny (marki samochodowe), sektor farmaceutyczny, sektor wydobywczy/branżę paliwową (np. PKN Orlen), branżę informatyczną, branżę tytoniową i/lub alkoholową czy operatorów telefonii komórkowej. Nowym zjawiskiem jest także tworzenie fundacji przez osoby prywatne (np. Kulczyk Foundation, Fundacja Polskiej Sztuki Nowoczesnej Krzysztofa Musiała), które za swój cel obrały wspieranie różnych działań propagujących współczesną sztukę oraz promocję młodych talentów²⁵.

Faktem jest, że finansowaniu kultury wysokiej z powodu jej elitarności towarzyszy pewien prestiż. Nie każda firma decyduje się na taki krok. Sponsorzy wydarzeń związanych z kulturą wysoką uzyskują możliwość kształtowania wizerunku swojej marki jako poważnej i ekskluzywnej. Image firmy jest wtedy kojarzony z takimi przymiotnikami jak: elitarny, zamożny, tradycyjny, prestiżowy²⁶. Stanowi to proces odwrotny do sponsorowania i finansowania kultury popularnej, która posiada szero-

²² M. Fura, *Kulturalny biznes*, „Gazeta Prawna”, 25.08.2006, https://www.gazetaprawna.pl/autor/91,michal-fura,biznes?test_login=prod [dostęp: 20.03.2020].

²³ A. Mazur, *Sponsoring szansą...*, dz. cyt.

²⁴ Por. J. Śmietanka, *Sponsoring jako...*, dz. cyt., s. 77.

²⁵ A. Podczaska, K. Kujawska-Krakowiak, *Sponsoring...*, dz. cyt., s. 43.

²⁶ Tamże, s. 70.

ki krąg odbiorców, gotowych do ponoszenia wyższych kosztów jej finansowania (np. Orange Warsaw Festival, Heineken Festival).

Sponsoring w obszarze kultury może przynieść firmie sponsorskiej wiele korzyści. Do najważniejszych z nich należą²⁷:

- rozwój kultury i twórczości artystycznej, a także edukacji kulturalnej w społeczeństwie,
- zwiększenie prestiżu wydarzenia (przeniesienie wizerunku sponsora na wizerunek przedsięwzięcia),
- zwiększenie zasięgu promocji wydarzeń kulturalnych.

Przedmiotem sponsorowania kultury, zdaniem A. Mazura, są: koncerty, przedstawienia operowe, baletowe, wystawy artystyczne, nagrody i stypendia dla młodych twórców, wartościowe wydawnictwa z zakresu edukacji, kultury bądź filmu. Często sponsorowane są wydarzenia i koncerty chóralne, orkiestrowe (symfoniczne), teatralne, wydarzenia organizowane przez domy kultury i sztuki, szkolnictwo artystyczne czy też cykliczne imprezy typu festiwale teatralne, filmowe, muzyczne; konkursy muzyczne, fotograficzne i inne²⁸.

Mimo że sponsoring najczęściej kojarzony jest z reklamą, pieniędzmi i obopólnym interesem sponsorowanego i sponsorującego, w dziedzinie kultury i edukacji częściej bywa łączony z takimi określeniami jak: pomoc, elitarność, tradycja, czynienie dobra i opieki²⁹. Sponsoring w dziedzinie kultury, sztuki i edukacji jest w Polsce odbierany bardzo pozytywnie; szczególnie korzystnie oceniane są firmy będące sponsorami w tej przestrzeni. Jednak przy wyborze dziedziny, która ma być przedmiotem sponsorowania, oprócz jej wizerunku, należy również uwzględnić zainteresowanie daną dziedziną oraz profil działalności samego przedsiębiorstwa. Co prawda, sponsoring kultury może być realizowany z myślą o szerokiej populacji uczęszczającej na imprezy masowe, lecz powinno się także pamiętać o stosunkowo wąsko określonych grupach odbiorców kultury masowej³⁰. Najczęściej jednak „sponsoring jest realizacją dobrej woli, przychylności czy wręcz uwielbienia ze strony sponsora dla artysty i jego dzieła”³¹.

Do stref kultury wymagających profesjonalnego sponsoringu w Polsce należą m.in: twórcza, artystyczna praca, profesjonalna promocja kultury w sferze wolnego rynku, kreatywne tworzenie nowych zjawisk na niwie kultury, szeroki, obywatelski ruch animatorów lokalnego życia kulturalnego, wspieranie edukacji kulturowej i młodych talentów³².

²⁷ J. Śmietanka, *Sponsoring jako...*, dz. cyt., s. 72–73.

²⁸ A. Mazur, *Sponsoring szansą...*, dz. cyt., s. 48.

²⁹ M. Pustelnik, *Sponsoring kultury w świetle badań empirycznych*, [w:] A. Grzegorzczak (red.), *Sponsoring kultury*, dz. cyt., s. 21.

³⁰ Tamże, s. 22.

³¹ A. Grzegorzczak, *Postawa mediów w promocji sponsorów kultury*, dz. cyt., s. 34.

³² Por. W. Sieczkowski, *Společné znaczenie sponsoringu kultury*, [w:] A. Grzegorzczak (red.), *Sponsoring kultury*, dz. cyt., s. 28.

Okazuje się, że w niektórych placówkach i instytucjach kultury wpływy od sponsorów sięgają ok. 20% rocznego budżetu. Nowocześnie zarządzane instytucje kultury mają do zaoferowania potencjalnym sponsorom m.in. mecenat instytucji, sponsoring odbywających się wydarzeń specjalnych (tj. festiwale czy premiery), wspólne działania CSR i inne. W zamian donator otrzymuje powierzchnie reklamowe, możliwość reklamy na biletach czy fasadach budynków, w wydawnictwach specjalnych, programach bądź na afiszach i plakatach. Poza reklamą w drukowanych materiałach i na budynkach może to być także stała pula biletów/zaproszeń na spektakle, organizacja spotkań z artystami, indywidualne oprowadzenie po wystawie czy stała informacja o wsparciu (np. tabliczka w eksponowanym miejscu)³³.

Błędy, problemy, bariery w sponsoringu kultury i edukacji

Mimo wielu zalet sponsoringu istnieje także wiele problemów, które może napotkać zarówno osoba/firma sponsorująca, jak i sponsorowana. Wynikają one z niskiej lojalności konsumentów w stosunku do marki, negatywnego stosunku mediów do imprez sponsorowanych przez firmy komercyjne czy też samej postawy środowiska artystycznego wobec komercjalizacji ich twórczości. Problemатyczne jest również normowanie działalności sponsorskiej szeregiem przepisów prawnych oraz brak badań dotyczących skuteczności sponsoringu³⁴.

Istnieje także szereg wyzwań dotyczących sponsoringu w obszarze edukacji kulturowej. Chcąc zastosować to narzędzie w działalności kulturowej, powinno się wziąć pod rozwagę następujące kwestie:

- unikanie komercjalizacji edukacji – ważne jest, aby sponsoring nie przekształcił kultury w narzędzie reklamy,
- dostępność dla wszystkich – inicjatywy powinny być dostępne dla szerokiego grona uczniów, a nie tylko dla wybranych grup społecznych,
- przejrzystość współpracy – konieczne jest jasne określenie zasad i celów sponsoringu, aby nie wpływał on na treści nauczania w sposób nieetyczny.

Do największych barier związanych z rozwojem sponsoringu w sektorze kultury i edukacji zaliczamy³⁵:

- mało atrakcyjne rozwiązania podatkowe,
- zachowawczość mediów unikających przekazywania informacji o sponsorach,
- niewielki stopień zainteresowania społeczeństwa pewnymi dziedzinami kultury i edukacji,

³³ Por. M. Dragićević-Šešić, B. Stojković, *Kultura: zarządzanie...*, dz. cyt., s. 178.

³⁴ Por. A. Grzegorzczuk, *Sponsoring kultury*, dz. cyt., s. 35–43.

³⁵ J. Polakowska-Kujawa, *Sponsoring kultury – wybrane problemy*, [w:] A. Grzegorzczuk (red.), *Sponsoring kultury*, dz. cyt., s. 4. Zob. także: A. Podczaska, K. Kujawska-Krakowiak, *Sponsoring...*, dz. cyt., s. 114–115.

- niezrozumienie przez instytucje kultury powodów podejmowania decyzji o sponsoringu,
- negatywny odbiór sponsorów jako organizacji komercjalizujących kulturę i edukację, negatywna postawa przedstawicieli kultury i instytucji edukacyjnych, którzy uważają, że współpraca z biznesem skomercjalizuje ich działalność,
- walkę o sponsorów z innymi atrakcyjnymi dziedzinami, np. ze sportem,
- aktualną sytuację ekonomiczną podmiotów gospodarczych,
- brak kompetencji pozwalających na skuteczne wykorzystywanie tego instrumentu,
- niski poziom kreatywności w zakresie koncepcji sponsoringu,
- niski poziom wiedzy i profesjonalizmu zarówno sponsorów, jak i sponsorowanych.

Jednak zarówno instytucja edukacyjno-kulturalna, jak i sama firma sponsorska niekiedy popełniają wiele błędów na drodze do sfinalizowania umowy sponsorskiej. Mogą to być: brak umiejętności negocjowania warunków umowy, przypadkowy wybór sponsora, niski poziom wiedzy marketingowej, brak analizy kosztów efektywności sponsoringu oraz brak umiejętności wykorzystania faktu sponsorowania w komunikacji z rynkiem³⁶. Kolejnymi błędami na linii instytucja kultury/edukacji–sponsor są słaba organizacja imprez edukacyjno-kulturalnych, brak odpowiedniego zaplecza czasowego na przygotowanie skutecznej promocji, obawa twórców przed komercjalizacją przedsięwzięć czy lekceważenie różnic pomiędzy kulturą wysoką a masową w ustalaniu wyboru strategii marketingowej przedsiębiorstw itp.

Powodem niskiej skuteczności sponsoringu w Polsce – zdaniem A. Grzegorzczaka – jest nieprzykładanie znaczenia przez polskiego konsumenta do lojalności wobec danej marki i kierowanie się najczęściej ceną oraz utożsamianie sponsoringu z reklamą³⁷. Na obecnym etapie rozwoju sponsoringu w dziedzinie kultury i edukacji najczęściej spotykane są jednorazowe akcje wspierania konkretnych wydarzeń, a nie ich cykliczny sponsoring. Znajdujemy się zatem na drodze do wykształcenia trwałego mecenatu przedsiębiorstw nad instytucjami kultury i edukacji.

Podsumowanie

Modelem współpracy, który staje się coraz bardziej popularny w Polsce, jest sponsoring³⁸. Jego obecność (bądź jej brak) w obszarze edukacji, nauki, kultury i sztuki będzie zależała od możliwości niezależnego funkcjonowania kultury, od uwzględnienia roli mecenatu państwa, zagrożeń płynących z procesów komercjalizacji i globalizacji

³⁶ Por. J. Śmietanka, *Sponsoring jako źródło finansowania...*, dz. cyt., s. 82–83.

³⁷ A. Grzegorzczak, *Sponsoring kultury*, dz. cyt., s. 35.

³⁸ Por. A. Podczaska, K. Kujawska-Krakowiak, *Sponsoring...*, dz. cyt., s. 43.

czy też chęci utrzymania „lokalnej tożsamości kulturalnej”. Społeczne znaczenie sponsoringu kultury wyraża się w tym, że wnosi w sferę szeroko rozumianej kultury (oraz edukacji kulturowej) kooperację i współpracę środowisk biznesowych ze światem ludzi kultury. W ten sposób sponsoring kultury przyczynia się do oddziaływania na świadomość społeczną, przełamując stereotypy w percepcji kultury, wspomaga działania w zakresie edukacji kulturowej całego społeczeństwa, wyzwala niekonwencjonalne, kreatywne myślenie w tworzeniu nowych wydarzeń edukacyjnych i kulturalnych³⁹.

Sponsoring edukacji i kultury jest faktem gospodarczym, ekonomicznym i społecznym. Społeczeństwo polskie powoli zaczyna doceniać kooperację biznesu ze światem edukacji i kultury, co przyczynia się do „zracjonalizowania rozwoju kultury” oraz tworzy „obraz nowego zarządzania zjawiskami społecznymi”⁴⁰. Profesjonalny sponsoring stanowi naturalne źródło finansowania zarówno dla edukacji i nauki, jak i kultury. Niemniej powinien on uwzględniać takie aspekty jak: dokładne rozeznanie rynku, precyzyjne określenie potrzeb kulturalnych i edukacyjnych w danym segmencie rynku, tworzenie lobbyngu na rzecz kultury czy edukacji, prowadzenie działań mających na celu zainteresowanie społeczeństwa określonym wydarzeniem kulturalnym/edukacyjnym czy sens prowadzenia działań promocyjno-reklamowo-medialnych w sferze kultury/edukacji⁴¹. Przemyślana koncepcja dotycząca sponsoringu musi mieć charakter długofalowy, odporny na chwilowe zmiany koniunktury czy kryzysy ekonomiczne.

Obecnie kultura i sztuka, tak jak nauka i edukacja, należą do najpopularniejszych dziedzin działań sponsorskich, a połączenie biznesu z tymi obszarami działalności staje się coraz bardziej powszechną formą współpracy⁴². Sponsoring w obszarze edukacji, kultury i sztuki nie tylko przynosi korzyści bezpośrednio zaangażowanym w te obszary podmiotom (sponsorowanym donatorom), ale także zyskuje szerszy charakter społeczny⁴³. Istnieje na rynku pozytywny odbiór obecności sponsorów w tych dziedzinach, niemniej instytucje kultury i instytucje związane z edukacją są zdezorientowane, aby nawiązywać współpracę ze sponsorami (funkcjonowanie na rynku kultury wymaga działań sponsorskich).

Podsumowując, należy zauważyć, że sponsoring przestaje być postrzegany jedynie jako koszt, a zaczyna stanowić opłacalną inwestycję w rozwój firmy i kształtowanie jej wizerunku, docenianą przez przedsiębiorców. Zdaniem A. Podczaskiej i K. Kujawskiej-Krakowiak w Europie obserwuje się renesans prywatnego finanso-

³⁹ Por. W. Sieczkowski, *Społeczne znaczenie sponsoringu kultury*, [w:] A. Grzegorzczak (red.), *Sponsoring kultury*, dz. cyt., s. 30.

⁴⁰ Tamże.

⁴¹ Tamże, s. 31.

⁴² Por. J. Gołuchowski, Z. Spyra, *Zarządzanie w kulturze...*, dz. cyt., s. 150.

⁴³ Por. A. Podczaska, K. Kujawska-Krakowiak, *Sponsoring...*, dz. cyt., s. 89.

wania kultury, zauważalny zwłaszcza w państwach, gdzie są ograniczone możliwości sektora publicznego⁴⁴.

Sponsoring stanowi także bardzo atrakcyjną, alternatywną formę komunikacji, reklamy i promocji w dotarciu do klientów. Dodatkowo jest źródłem wsparcia i finansowania nie tylko kultury i sztuki, ale także nauki i sportu. Sponsoring wydarzeń edukacyjno-kulturalnych, w tym w czasach kryzysu, ma dużą szansę na rozwój, będąc alternatywnym źródłem finansowania projektów, wydarzeń kulturalnych i edukacyjnych oraz bieżącej działalności instytucji kultury i nauki.

Niestety, prywatny polski biznes – oprócz kilku znanych nazwisk filantropów i wielkich firm sponsorskich – nadal nie widzi interesu we wspieraniu państwowych instytucji kultury i nauki, takich jak szkoły, instytuty naukowe, filharmonie czy opery⁴⁵. Co prawda, w Polsce notujemy coraz wyższy udział zaangażowania korporacji w finansowanie kultury oraz nauki i/lub docenienia prestiżu płynącego z aktywnego uczestnictwa w rynku oraz materialnego wspierania kultury/nauki. W niektórych krajach panuje „zdrowy snobizm”, jeżeli chodzi o mecenat kultury czy nauki. Miejmy nadzieję, że ten trend wytworzy w polskim biznesie modę na wspieranie edukacji, kultury i sztuki.

Bibliografia

- Arts and Culture at the Core of Philanthropy*, European Foundation Center, 2020, <https://www.issuelab.org/resource/arts-and-culture-at-the-core-of-philanthropy.html> [dostęp: 30.05.2020].
- Dragićević-Šešić M., Stojković B., *Kultura: zarządzanie, animacja, marketing*, Narodowe Centrum Kultury, Warszawa 2010.
- Firych P., *Wybrane czynniki powodzenia organizacji imprez kulturalnych*, [w:] Ł. Wróblewski (red.), *Marketingowe oraz społeczne aspekty zarządzania w kulturze*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2017, s. 95–112.
- Fura M., *Kulturalny biznes*, „Gazeta Prawna”, 25.08.2006, https://www.gazetaprawna.pl/autor/91,michal-fura,biznes?test_login=prod [dostęp: 20.03.2020].
- Fura M., *Logo widoczne dla milionów*, „Gazeta Prawna”, 25.08.2006, https://www.gazetaprawna.pl/autor/91,michal-fura,biznes?test_login=prod [dostęp: 20.03.2020].
- Grad J., Kozielska U., *Organizacja i upowszechnianie kultury w Polsce*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2005.
- Gromadzka E., *Sponsoring w oświacie*, b.r., <https://szkolnictwo.pl/index.php?id=PU9465> [dostęp: 3.03.2025].

⁴⁴ Tamże.

⁴⁵ A. Przybylski, A. Denys, AAAAAA *Muzyka zatrudnię*, „Ruch Muzyczny” 2020, nr 12, s. 9.

- Grzegorczyk A., *Postawa mediów w promocji sponsorów kultury*, [w:] tegoż, *Sponsoring kultury*, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Warszawa 2003.
- Gołuchowski J., Spyra Z., *Zarządzanie w kulturze, sztuce i turystyce kulturalnej*, wyd. 2 zmienione i uzupełnione, Wydawnictwo CeDeWu.pl, Warszawa 2014.
- Look F., *Instytucje kultury: modele i cele – alternatywne możliwości subwencjonowania*, [w:] T. Leśniak (red.), *Zarządzanie kulturą*, Międzynarodowe Centrum Kultury, Kraków 1995, s. 66–83.
- Mazur A., *Sponsoring szansą dla kultury*, Wydawnictwo Attyka, Kraków 2011.
- Pietrucha T., *Kulturo, sfinansuj się sama – analiza możliwości finansowania funduszy żelaznych w polskiej kulturze instytucjonalnej*, [w:] E. Kocój, J. Szulborska-Łukaszewicz, A. Kędziora (red.), *Zarządzanie w sektorze kultury. Między teorią a praktyką*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2019, s. 71–90.
- Podczaska A., Kujawska-Krakowiak K. (red.), *Sponsoring kultury i sztuki w praktyce. Istota sponsoringu, aspekty prawne, case studies*, Fundacja Commitment to Europe Art. & Business, Warszawa 2007.
- Polakowska-Kujawa J., *Sponsoring kultury – wybrane problemy*, [w:] A. Grzegorczyk (red.), *Sponsoring kultury*, Wyższa Szkoła Promocji w Warszawie, Warszawa 2004, s. 2–8.
- Przybylski A., Denys A., AAAAAA Muzyka zatrudnię, „Ruch Muzyczny” 2020, nr 12, s. 6–10.
- Pustelnik M., *Sponsoring kultury w świetle badań empirycznych*, [w:] A. Grzegorczyk (red.), *Sponsoring kultury*, Wyższa Szkoła Promocji w Warszawie, Warszawa 2004, s. 32–36.
- Sieczkowski W., *Spoleczne znaczenie sponsoringu kultury*, [w:] A. Grzegorczyk (red.), *Sponsoring kultury*, Wyższa Szkoła Promocji w Warszawie, Warszawa 2004, s. 28–31.
- Śmietanka J., *Sponsoring jako źródło finansowania w kulturze muzycznej*, [w:] Ł. Wróblewski (red.), *Marketingowe oraz społeczne aspekty zarządzania w kulturze*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2017, s. 69–94.
- Strachwitz R.G., *Wspieranie kultury przez fundacje i sponsorów – model niemiecki*, [w:] T. Leśniak (red.), *Zarządzanie kulturą*, Międzynarodowe Centrum Kultury, Kraków 1995, s. 35–43.
- Szulborska-Łukaszewicz J., *Zarządzanie kulturą, czyli dwa plus dwa równa się osiem*, [w:] E. Kocój, J. Szulborska-Łukaszewicz, A. Kędziora (red.), *Zarządzanie w sektorze kultury. Między teorią a praktyką*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2019, s. 49–70.
- Ściborska-Kowalczyk I., Mikucka-Kowalczyk A., *Działalność fundacji w sferze kultury w Polsce*, [w:] Ł. Wróblewski (red.), *Marketingowe oraz społeczne aspekty zarządzania w kulturze*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2017, s. 247–272.

Sponsorship in education, culture and cultural education

Abstract: In Poland, sponsorship of culture and science has been developing since the 1990s when the political transformation forced the search for new sources of funding for artistic, educational or cultural activities. Nowadays, many companies engage in sponsoring culture or education as part of their corporate social responsibility (CSR) strategy. Thanks to this, educational and cultural institutions such as schools, theatres, philharmonics, museums and galleries can implement ambitious projects that would not be possible without the financial support of business partners. This article will present the forms and models of business support for education and culture, the aims and divisions of sponsorship, their relevance for culture and science, and the barriers to sponsorship in culture/cultural education. It is also important to point out the benefits of sponsorship and the factors for good cooperation.

Keywords: sponsorship, education, culture, cultural education

About the Authors

Stella Kaczmarek – music educator, music psychologist and music therapist. Music educator and pedagogue. Assistant Professor of Music Pedagogy and Head of the Music Therapy Department at the Grażyna and Kiejstut Bacewicz Academy of Music in Łódź. In 2012, she received her PhD in music education from the University of Paderborn, Germany, under Prof. Heiner Gembris at the Institute for the Study of Musical Abilities (IBFM). She graduated from the Academy of Music in Łódź (music pedagogy and music therapy), the Heidelberg University of Applied Sciences (music therapy). University of Music in Warsaw (psychology of music) and SWPS University in Warsaw (psychology of sport). Publishes in Polish, German and English. Interests: cultural education, cultural management, music pedagogy, dance pedagogy, music psychology and music therapy.

Joanna Posłuszna, PhD – cognitive-behavioural psychotherapist, pedagogue and music psychologist. Graduate of Special Pedagogy and Psychology at Adam Mickiewicz University in Poznań. Assistant professor at the Department of Emotional and Personality Psychology at the Maria Curie-Skłodowska University in Lublin. She received her PhD in Psychology from the Maria Curie-Skłodowska University in Lublin in 2007. Graduate of the Warsaw Academy of Music (now UMFC - Psychology of Music). Author of dozens of academic articles, editor of several books. Publishes in Polish and English.

Katarzyna Miłek

Państwowa Akademia Nauk Stosowanych w Głogowie

 <https://orcid.org/0000-0003-4603-4604>e-mail: katarzynamilek@op.pl**Jakub Jagiełło**

Państwowa Akademia Nauk Stosowanych w Głogowie

 <https://orcid.org/0009-0004-5360-4833>e-mail: jakub.jagiello@poczta.onet.pl

Fotografia w pracy terapeuty i nauczyciela

https://doi.org/10.25312/kiw.28_kmjj

Streszczenie: Artykuł stanowi przybliżenie tematu dotyczącego wykorzystania technik związanych z fotografią. Rozwijające się współczesne technologie pozwalają na coraz łatwiejsze wykorzystanie fotografii jako medium w różnych dziedzinach życia społecznego. W świecie dominującego obrazu staje się ona narzędziem wspomagającym działalność terapeutyczną oraz pedagogiczną. Rozwijając tożsamość, znajduje zastosowanie w praktyce edukacyjnej zarówno w szkole, jak i w ramach edukacji permanentnej. Artykuł przedstawia wachlarz zalet i zastosowań fotografoterapii w edukacji dzieci, młodzieży i osób starszych. Jest ona sposobem oddziaływania w zakresie rozwoju i jego wspomagania oraz w kontekście zaspokajania potrzeb ludzi w różnym wieku, w odmiennym stanie psychofizycznym. Ze względu na bezpośrednie oddziaływanie na poczucie sprawczości, a także z uwagi na rozbudzanie samoświadomości i wzmacnianie tożsamości okazuje się niezwykle wartościowym narzędziem w aspekcie edukacji i interwencji terapeutycznej.

Słowa kluczowe: fotografia, terapeuta, nauczyciel, rozwój, samoświadomość

Nota autorska

Katarzyna Miłek – doktor nauk społecznych w zakresie pedagogiki, adiunkt w Państwowej Akademii Nauk Stosowanych w Głogowie, dziekan w Akademii Nauk Stosowanych we Wrocławiu. Specjalizuje się w pedagogice przedszkolnej i wczesnoszkolnej, arteterapii oraz edukacji dzieci ze specjalnymi potrzebami. Dyrektorka Przedszkola Niepublicznego „Bursztynowy Zamek” w Kaliszu. Autorka licznych publikacji naukowych z zakresu twórczości dziecięcej i terapii przez sztukę. Prowadziła zajęcia dydaktyczne w ramach programu Erasmus+ m.in. w Turcji i Egipcie. Łączy działalność naukową z praktyką pe-

dagogiczną, skupiając się na wspieraniu rozwoju emocjonalnego i poznawczego małych dzieci poprzez zabawę i twórczość.

Jakub Jagiełło – magister pedagogiki – Terapia pedagogiczna z elementami socjoterapii. Pracuje jako starszy referent administracyjny w Państwowej Akademii Nauk Stosowanych w Głogowie. Poeta, autor książek.

Wstęp

Tradycyjna fotografia, oparta ma materiałach światłoczułych, jest ściśle związana z technologią rejestracji obrazu. Rozwijające się współczesne technologie pozwalają na coraz łatwiejsze jej wykorzystanie jako medium w różnych dziedzinach życia. Obecnie nie trzeba mieć niezwykle drogiego, profesjonalnego, wymagającego skomplikowanej obsługi sprzętu, aby wykonać kilka fotografii na minutę, bez konieczności specjalnego pozowania, poszukiwania otoczenia, oświetlenia. Bez szczególnych umiejętności i przygotowania można zarejestrować chwilę, obiekt, wydarzenie, czynności, zabytki, człowieka – niemal wszystko. Powszechność i łatwość w zastosowaniu nie umniejsza rangi wartości estetycznych, artystycznych, jakie niesie ze sobą fotografia. Jest ona także specyficznym wglądem w to, co nie zawsze da się zauważyć na żywo, co unikalne i niecodzienne, co stanowi interpretację z dowolnego punktu widzenia, nieskończoną różnorodność postrzegania. Proponowane zastosowanie fotografii w terapii i pedagogice łączy możliwości oddziaływania zarówno poznawczego, jak i emocjonalnego na rozwój i funkcjonowanie jednostki. Zaprezentowana analiza stosowania technik fotografii w terapii i pedagogice ma na celu prezentację interesującej formy pracy z uczniem, seniorem czy osobami z niepełnosprawnościami. Artykuł przyjmuje formę przeglądu literatury. Jego celem jest przedstawienie teoretycznego spojrzenia na kwestię zastosowania fotografii w interwencji terapeutycznej oraz edukacji w świetle literatury przedmiotu.

Fotografia w terapii

Judy Weiser podjęła się umiejscowienia fotografii w aktywności terapeutycznej. Poszukując rozwiązań w obszarach podejmowania interwencji w funkcjonowaniu psychofizycznym osób w celu poprawy ich dobrostanu, ujęła terapię za pomocą fotografii jako dokonywanie projekcji odczuć i przeżyć z użyciem obrazów. Uzewnętrznienie tych odczuć podejmowane jest w celu ich odkrycia, ujawnienia sobie i światu, umożliwienia włączenia ich w sens życia. Może to stanowić fundament konieczny do powiązania wartości pacjenta, których nie daje się zwerbalizować. Ujawnienie ich za pomocą sztuki pozwala na akt uświadomienia osobistego znaczenia wartości, odzyskania sensu życia¹.

¹ J. Weiser, *Establishing the Framework for using photos in Art Therapy (and other Therapies) practices*, „Arteterapia” 2014, nr 9, s. 160–161.

Jedną z form wykorzystania fotografii w terapii jest fotografoterapia, która wykorzystuje różne techniki oparte na zastosowaniu osobistych zdjęć, albumów rodzinnych, fotografii wykonywanych przez inne osoby. Polega na fotoprojektacji, skupieniu uwagi pacjenta na emocjach, odczuciach, wspomnieniach, skojarzeniach wywołanych przez zdjęcia. Fotografia terapeutyczna wykorzystuje akty artystycznych ujęć fotograficznych w celu samopoznania i przeżycia pacjenta, jego ekspresji twórczej i pogłębienia samoświadomości autora zdjęć, bez zaangażowania się terapeuty. Literatura wskazuje także fotoarteterapię, która wykorzystuje techniki fotograficzne z akcentem na aktywność artystyczną związaną z wykonywaniem zdjęć².

Judy Weiser opracowała także techniki polegające na uwzględnieniu relacji, jaką można ustalić między pacjentem a aparatem fotograficznym czy też fotografią w formie: zdjęć wykonanych przez pacjenta, zdjęć wykonanych przez obserwatora znieznacka lub pozowanych, albumów rodzinnych ze zdjęciami, autoportretów zdjęciowych wykonanych przez pacjenta, fotoprojektów z uwzględnieniem przeżyć i potrzeb duchowych pacjenta³. Wykorzystywane zdjęcia są narzędziem służącym do diagnozy stanu niepokoju pacjenta⁴, okazują się pomocne w określeniu bolesnych tematów, pozwalają na zdystansowanie się do ich źródła, przykrych sytuacji budzących nagromadzenie silnych emocji⁵. Fotografie mogą zostać użyte jako wyzwalacz najbardziej skrytych pragnień, bolesnych spraw. W gestii osoby prowadzącej terapię jest wspieranie osobistych rekonstrukcji, prezentacji, przekraczania granic emocjonalnych oraz poznawczych. Doświadczenia z fotografią przyczyniają się do uaktywnienia potencjału twórczego, mogą stać się formą transformacji człowieka w inny stan rzeczywistości przy udziale eksplozji wyobraźni.

Fotografia, czasem zwana zamiennie fototerapią, znajduje obecnie zastosowanie w wielu przypadkach poszukiwania rozwiązań w trudnych stanach zagubienia, żałoby, izolacji społecznej, zagrożenia śmiercią, chorobą. Judy Weiser nazwała terapię z użyciem fotografii „otwieraczem”, który odsłania myśli, przeżycia, wspomnienia. Technika fotoprojektacji polega na przyswajaniu zdjęć budzących interpretacje, skojarzeniowe znaczenie, osobiste doświadczenia pacjenta. Stają się one zindywidualizowane, powiązane niezwykle osobiście, niepodlegające ocenie. Według autorki jest to wyjątkowa technika angażująca pokłady nieuświadomionych dążeń, uczuć, myśli, przekonań, reakcji⁶.

² Tamże, s. 170.

³ Tamże, s. 167.

⁴ Na użytek niniejszych refleksji użyto terminu pacjent w stosunku do osób korzystających z terapii, przyjmując, że są jej poddawane osoby wymagające poprawy zdrowia, samopoczucia, funkcjonowania psychofizycznego.

⁵ J. Weiser, *Phototherapy techniques in counselling and therapy – using ordinary snapshots and photo-interactions to help clients heal their lives*, „Canadian Art Therapy Association Journal” 2004, nr 17(2), s. 30.

⁶ J. Weiser, *PhotoTherapy Techniques: Exploring the Secrets of Personal Snapshots and Family Albums*, PhotoTherapy Centre Press, Vancouver 1999, s. 57.

Fotografia autoformatywna jest jedną z technik stosowanych w celu wspomagania rozwoju tożsamości. Opiera się na wykorzystaniu zdjęć wykonanych samodzielnie przez pacjenta lub wybranych przez niego z różnych źródeł, następnie użytych w kontekście terapii⁷. Wyróżnia się odmianę ekspresyjną i refleksyjną tej techniki. Obie pozwalają na: kształtowanie i doskonalenie komunikacji progresywnej, rozróżnianie i poznawanie różnic kulturowych, pokoleniowych, politycznych, płciowych, rasowych, rozpoznanie rzeczywistości i jej oceny, wykrywanie motywacji, identyfikowania emocji i informacji. Odmiany te wzbudzają ekspresję i kreatywność pacjenta, pomagają w identyfikowaniu jego potrzeb, które z kolei zostały ukształtowane poprzez doświadczenia życiowe. Służą one analizie podejmowanych decyzji, poznawaniu, precyzowaniu wartości i ich sensu. Przyczyniają się do wzmacniania samooceny oraz poznawania punktu widzenia innych⁸.

Fototerapia wykorzystująca portret jako narzędzie służące do poprawy dobrostanu i funkcjonowania stanowi kolejną metodę w kontekście terapii. Portret jest zdjęciem wykonanym przez inną osobę, dotyczy w tym przypadku głównie zdjęć wykonanych spontanicznie, z wykluczeniem pozowania, doboru stroju, scenerii. Ten sposób wykorzystania fotografii służy wspieraniu ekspresji, swobody w wyrażaniu swojej relacji. Jest narzędziem poznania siebie z perspektywy innych ludzi i ich wyobrażeń o osobie portretowanej. Pacjent odkrywa tajniki i znaczenia przedmiotów towarzyszących na co dzień jego życiu. Technika ta pomaga w zdobyciu informacji na temat emocjonalnych relacji w otoczeniu, odzwierciedlenia zachodzących zmian, także w wyglądzie zewnętrznym, związanych ze zdrowiem, chorobą, niepełnosprawnością⁹.

Technika autoportretu opiera się na wykorzystaniu fotografii wykonanej w dowolnym stylu, a dotyczącej postrzegania własnej tożsamości. Może odnosić się do realnego przedstawienia własnego wizerunku oraz prezentacji-metofory, która odzwierciedla symbolicznie postrzeganie własnej tożsamości, swojego „ja”. Technika ta pozwala na zrozumienie samego siebie, eksplorację własnego wnętrza, przez co wpływa na wzrost poczucia wartości, samoświadomości, pewności siebie. Jej zaletą jest pogłębienie zrozumienia swoich potrzeb, siebie, rozpoznania słabych i silnych stron, ogarnięcia możliwości osobistego rozwoju, samoakceptacji, poczucia własnej godności, poszukiwania celów, motywacji, nazywania i ilustrowania własnych emocji.

Kolejną techniką wykorzystującą sztukię fotografii jest album rodzinny i fotografie biograficzne. Łączy się ona z gromadzeniem w różnorodny sposób zdjęć rodzinnych i z ich analizą w celu poznania narracji tworzenia się, rozrastania rodziny i budowania własnej tożsamości. Służy zgłębieniu informacji na temat powstawania relacji w rodzinie, podsumowaniu własnego życia, wywołaniu wspomnień w celu po-

⁷ A. Czajkowska, *Fototerapia. Fotografia w pracy nauczyciela, pedagoga i terapeuty*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2019, s. 70.

⁸ J. Weiser, *PhotoTherapy...*, dz. cyt., s. 274.

⁹ A. Czajkowska, *Fototerapia...*, dz. cyt., s. 77.

lepszania pamięci i ich analizy. Stanowi także fundament do analizy własnych reakcji na różnorodne wydarzenia¹⁰.

Fotografoterapia jest zazwyczaj utożsamiana z efektem końcowym, czyli wykonaną fotografią i czynnościami związanymi z procesem robienia zdjęć, oglądania, segregowania, werbalizowania odczuć łączących się z ich prezentacją. Bywają też inne funkcje fotografii odgrywające ważne role we wspomaganiu rozwoju. Dorota Raniszewska uznała, że fotografie prezentują stan umysłu, materializują doświadczenie, nastrój, subiektywne aspekty uwiecznionej chwili, intuicję i zaangażowanie poznawcze człowieka wykonującego zdjęcie¹¹. Konik twierdzi, że ważne jest archiwalne, historyczne przedstawienie obrazu w jego wiernym odbiciu rzeczywistości przy jednoczesnym uwypukleniu artyzmu. Wykonane zdjęcie łączy się z nadaniem pewnych znaczeń zarówno przez wykonawcę, jak i przez odbiorcę¹². Zawsze wiąże się ono z przeszłością, a dodatkowo niesie ze sobą świadectwa autentyczności¹³. Ponadto jest aktem wywołującym pewne przeżycia w sferze poznawczej i emocjonalnej człowieka oglądającego fotografię. W celu rozpoczęcia związanej z nią aktywności terapeutycznej, a także diagnostycznej oglądający zdjęcie podejmuje czynności odnoszące się do projekcji własnych doświadczeń, emocji, myśli, ocen¹⁴.

Fotografia spełnia funkcję eksploracyjną w stosunku do podświadomości pacjenta, pomaga zrozumieć jego emocje i myśli. Wyłania się z tego funkcja diagnostyczna, która może się okazać pomocna dla terapeuty pragnącego rozpoznać stan pacjenta. Techniki zaproponowane przez J. Weiser umożliwiają konfrontację wielu znaczeń, kontekstów, myśli pacjenta, komunikację z nim. Prowadzą do uświadomienia takiej osobie, że jej perspektywa spostrzegania otoczenia, zewnętrznego świata nie jest jedyną słuszną drogą, a wielość znaczeń fotografii pozwala na zmianę myślenia i postępowania.

Fotografia zastosowana w stosunku do osób starszych, niepełnosprawnych intelektualnie pozwala na wspomaganie procesów umysłowych, zwłaszcza koncentracji uwagi, rozbudzania wyobraźni, pielęgnowania procesów pamięciowych. Wpływa rozwijająco na wspomaganie koordynacji wzrokowo-ruchowej oraz motoryki małej, a także pobudza kreatywność. Wśród oczekiwanych efektów fototerapii i zastosowania fotografii we wspomaganiu funkcjonowania notuje się pobudzanie funkcji sensorycznych, a także rozbudzenie pozytywnego myślenia. Pozwala na odreagowanie negatywnych emocji, wzbudza pożądane uczucia. Pacjenci mają możliwość

¹⁰ J. Weiser, *PhotoTherapy...*, dz. cyt., s. 312.

¹¹ D. Raniszewska, *Fotografia w coachingu i rozwoju osobistym*, „Coaching Review” 2017, nr 1, s. 143.

¹² R. Konik, *Fotografia jako próba odrealnienia przedmiotu przedstawienia*, „Dyskurs. Pismo Naukowo-Artystyczne Akademii Sztuk Pięknych we Wrocławiu” 2013, nr 15, s. 131.

¹³ P.J. Fereński, *Obecność nieobecności. Przyczynek do badań nad muzeami fotografii*, „Dyskurs. Pismo Naukowo-Artystyczne Akademii Sztuk Pięknych we Wrocławiu” 2013, nr 15, s. 233.

¹⁴ S. Tobis, M. Cyłkowska-Nowak, *Wykorzystanie fotografii w terapii osób starszych*, „Nowiny Lekarskie” 2012, nr 81, s. 65–66.

uzewnętrznienia skrytych problemów. Ich kreatywne działanie wyzwala aktywność, dzięki której można poznać potrzeby danej osoby, jej opinie, myśli, najbardziej skryte problemy. Dzięki terapii można zastąpić stereotypię pożądanymi zachowaniami¹⁵.

Fotografia w pracy nauczyciela

Właściwości fotografii są określone przez funkcje, jakie pełni ona w pedagogice. Rola komunikacji wspomaganej fotografią jest bezsprzeczna. Narzędzie to pozwala na prezentację, wyzbycie się nieśmiałości, szczególnie w obszarze komunikacji indywidualnej. W aspekcie grupowym podkreśla znaczenie integracji społecznej. Może też umożliwiać sformułowanie wypowiedzi osobom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w przypadku ograniczeń poznawczych, komunikacyjnych, fizycznych bądź specjalnych potrzeb emocjonalnych. Pełni istotne znaczenie w dialogu poprzez ekspozycję zdjęć. W ramach funkcji poznawczej fotografia wspomaga proces pamięci, przypominania, aktywnego wspominania; pozwala łatwiej skupiać uwagę¹⁶. W kontekście wspomagania procesu tworzenia własnej wartości, samooceny, tożsamości odgrywa rolę osobowotwórczą. Uczestniczy w procesie tworzenia wizerunku, poczuć siebie i własnej przeszłości.

Fotografia użyta w procesie edukacyjnym zwiększa szanse na wyrażanie opinii, przedstawianie swojego punktu widzenia. Jest to technika wyzwalamą kreatywność, która przekłada się na różne kombinacje związane z komunikacją. Ponadto stanowi intrygujący sposób poszukiwań wiedzy, okazji, tematów. Jan Paško poruszył temat czynnej fotografii i jej zastosowania w obserwacji przyrody. Dzięki tej technice uczniowie mają możliwość obserwowania obiektów przyrody ożywionej i nieożywionej w jej naturalnym środowisku. Cyfrowy zapis statyczny i dynamiczny daje możliwość zarejestrowania dokumentalnego wielu obiektów, które z biegiem lat nabywają znaczenia archiwalno-historycznego¹⁷. Fotografia może być także wykorzystana do organizowania konkursów indywidualnie uaktywniających uczniów, ich rodziny bądź grupy. Stanowi to niejednokrotnie o angażowaniu się w coraz głębsze poszukiwania edukacyjne form, środków wyrazu, przynosząc pozytywne zmiany w życiu uczniów i ich najbliższego otoczenia¹⁸.

Należy podkreślić realistyczną wartość obrazów stosowanych w nauczaniu na lekcjach geografii i historii. Ten środek dydaktyczny pełni funkcje poznawczo-informa-

¹⁵ S. Tobis, S. Kropińska, M. Cyłkowska-Nowak, *Arteterapia jako forma terapii zajęciowej w aktywizacji osób starszych*, „Geriatría” 2011, nr 5, s. 196.

¹⁶ L. Berman, *Beyond the Smile: The therapeutic Use of the Photographs*, Fontana, London 1993, s. 146.

¹⁷ J.R. Paško, *O możliwości wykorzystania fotografii w edukacji przyrodniczej*, „Edukacja Biologiczna i Środowiskowa” 2021, nr 1, s. 117–118.

¹⁸ C. Craig, *Exploring the Self through Photography: Activities for Use In Group Work*, Jessica Kingsley Publishers, London 2009, s. 189.

cyjne, ilustracyjne i wychowawcze. Z tego względu zaakcentowanie roli fotografii jako pracy z obrazem wymaga szczególnego przygotowania metodycznego. Fotografie są środkiem obrazowym, który pozwala zaprezentować określony fragment rzeczywistości ujęty w skali czasowej, przestrzennej, daje obraz określonego miejsca. Mogą być uznane za obiekt do obserwacji, rozbudzać uczucia, wyzwać skojarzenia, skłaniać do refleksji, ocen kultury, rozwijać spostrzegawczość¹⁹. Są nie tylko uzupełnieniem treści nauczania, ale pełnią określone funkcje w procesie kształcenia z różnorodnych dziedzin²⁰.

Fotografia pozwala na opisywanie, czyli prezentowanie przedmiotu albo obiektu. Jest dodatkiem do tekstu zamieszczonego w podręczniku. Nie pogłębia znaczenia, struktury, wartości artystycznej, może dawać wrażenie interpretacji, twórczego opisu. Dla podkreślenia przekazu dydaktycznego niejednokrotnie prezentuje artystyczne formy ekspresji. Wykorzystana w procesie edukacyjnym wspomaga uwrażliwianie ucznia na estetyczne doznania, co oddziałuje na skuteczniejsze zapamiętywanie i spostrzeganie²¹.

Przetwarzanie informacji pochodzących z fotografii zamieszczonej w podręczniku szkolnym wywołuje emocje i przeżycia, które stają się źródłem konfrontacji z innymi uczniami, a także z nauczycielem. Rozbudzone emocje przyczyniają się do efektywnego zaangażowania się w zdobywanie wiedzy, co ułatwia nauczycielowi wspomaganie procesu kształcenia²².

Danuta Piróg do niezastąpionych zalet fotografii w cyklu dydaktycznym zaliczyła funkcję, jaką pełni ten rodzaj sztuki w dokumentowaniu zjawisk, procesów, zapisywaniu informacji zdobytych drogą obserwacji. Autorka podkreśliła rolę fotografii w ułatwianiu warunków do dyskusji, a tym samym do rozwijania kompetencji społecznych. Zauważała także aspekty estetyczne, kompozycyjne i techniczne. Zaznaczyła, że w związku z zastosowaniem techniki fotografii istnieje konieczność dostosowania sali lekcyjnej i jej wyposażenia. Może to rodzić pewne trudności z użyciem treści ograniczonych podstawą programową. Jednakże wykorzystanie fotografii w procesie edukacyjnym jako pomostu pomiędzy światem zewnętrznym a rzeczywistością szkolną przeważa jakością w intensyfikowaniu oddziaływań na ucznia²³.

Zajęcia z elementami fotografoterapii można wykorzystać w celu integracji klasy oraz kształtowania samoświadomości uczniów. W ramach zaproponowanych

¹⁹ M. Bieniek, *Dydaktyka historii. Wybrane zagadnienia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2007, s. 34–35.

²⁰ A. Suchoński, *Środki dydaktyczne w nauczaniu–uczeniu się historii*, [w:] J. Maternicki, Cz. Majorek, A. Suchoński (red.), *Dydaktyka historii*, Państwowe Wydawnictwa Naukowe, Warszawa 1994, s. 93.

²¹ D. Piróg, T. Padło, *Wykorzystanie fotografii we współczesnym kształceniu geograficznym: dydaktyczne założenia i praktyczne rozwiązania*, „Studia Geographica” 2020, nr 14, s. 46.

²² K. Napierała-Rydz, *Fotografia w edukacji. Wykorzystanie fotografii w nauczaniu historii*, Wydawnictwo Libron, Kraków 2016, s. 55.

²³ D. Piróg, T. Padło, *Wykorzystanie fotografii...*, dz. cyt., s. 46–47.

tematów, np. „Ja i mój świat”, młodzi ludzie mogą wykonywać fotografie miejsc, rzeczy, osób, które są dla nich ważne. Następnie omawiają, dlaczego wybrali taki właśnie obiekt do swoich prac. Prezentacja swoich wyborów przede wszystkim rozwija świadomość własnych potrzeb, wartości i emocji. Pozwala na budowanie więzi z rówieśnikami w klasie, grupie. Umożliwia także wyrażanie siebie, wzmacnia samoocenę i samoświadomość. Takie zajęcia rozwijają kompetencje komunikacyjne, ponieważ młodzi ludzie uczą się wyrażać swoje myśli oraz słuchać innych.

Proces edukacji odnosi się obecnie do działań pedagogicznych w wielu obszarach wiekowych. Edukacja gerontologiczna zajmuje się procesami nauki i kształcenia ludzi starzejących się. Warunki do realizacji takiego procesu wymagają niestandardowych metod i technik oddziaływania. Technika fotografii sprzyja zastosowaniu alternatywnej metody, jaką spełniają w tym względzie wykonywanie i analiza zdjęć. Ponadto może służyć narracji biograficznej, pomaga w nawiązywaniu rozmowy, komentowaniu, wyjaśnianiu, a zarazem wywołuje ekspresję pokładów sztuki tkwiących w każdym człowieku²⁴.

Przy stosowaniu technik fotografii w pracy edukacyjnej z ludźmi starzejącymi się należy stosować określone zasady. Zasada wpływu osobistego dyktuje faworyzowanie zdjęć wywierających silny wpływ emocjonalny. Postępowanie z tym rodzajem sztuki powinno zawsze uwzględniać walory artystyczne i techniczne zdjęć. W trakcie pracy z ludźmi o szczególnej wrażliwości nie można stronić od okazywania gestów przyjaźni w formie faworyzowania konkretnych obrazów, obdarzania uwagą niezależnie od ich jakości. Zasada wsparcia społecznego zachęca do wyrażania uznania w ramach aprobaty społecznej, szczególnie dla osób początkujących w danej technice. Nawiązywanie dialogu dzięki fotografii wymaga faworyzowania zdjęć określonej osoby oczekującej na formę odwdziżenia się za uznanie. Dewiza sprawiania miłych rzeczy innym powinna być stosowana na zajęciach z fototerapii, aby wspomóc funkcjonowanie wykonawcy zdjęć²⁵.

Terapia przez fotografię znajduje zastosowanie w procesie edukacyjnym dorosłych, szczególnie na płaszczyźnie związanej z rozwojem emocjonalnym, społecznym oraz osobistym. Przede wszystkim jest ona interwencją w kompetencje dotyczące samoświadomości i emocji. Praktyczne zajęcia z analizy zdjęć osobistych lub wykonanych przez siebie portretów ułatwiają zrozumienie własnych doświadczeń, uczuć, kształtują tożsamość człowieka na kolejnych etapach dorosłego życia. Zajęcia prowadzone w grupie, wspólna praca nad fotografiami, ich wywołaniem, prezentacją, tworzenie fotohistorii, przyczyniają się do podwyższania kompetencji komunikacyjnych. W pewnych przypadkach fotografie ułatwiają przetwarzanie trudnych doświadczeń, bolesnych emocji i pozwalają mówić o samym sobie.

²⁴ A. Czajkowska, *Fototerapia...*, dz. cyt., s. 103–104.

²⁵ Tamże, s. 105–106.

Obecne czasy wymagają nawet od dojrzałych ludzi poszerzania spektrum wartości, kształtowania postaw wolnych od stereotypów i uprzedzeń. Fotografoterapia może być punktem wyjścia do dyskusji o różnorodności i odmiennych punktach widzenia. Może także poprzez swoje praktyczne zastosowanie pozwolić ludziom, którzy czują się wykluczeni, odzyskać właściwą samoocenę i poczucie sprawczości. Z tego względu znajduje różnorodne zastosowania w pracy z seniorami, bezrobotnymi, migrantami, osobami niepełnosprawnymi. Na takich zajęciach można wykorzystać pomysł na wykonanie portretu, który ma ukazywać stan tożsamości i emocji. Następnie spotkania powinny przebiegać w małych grupach dyskusyjnych, gdzie wykonawcy fotografii opowiedzą, co czuli, gdy wykonywali portrety, jak postrzegają siebie, co odczuwają o nich rozmawiając. Pozwoli to na zwiększenie refleksyjności i samoświadomości. Słuchanie i próba rozumienia innych wpłynie na umiejętności empatyczne, pozwoli kształtować poczucie własnej wartości i emocjonalności. Mogą to również być zajęcia doskonalące kompetencje komunikacyjne przy wykorzystaniu narzędzia do introspekcji. Takie ćwiczenia z użyciem fotografoterapii stanowią wsparcie w procesie uczenia się osób dorosłych.

Fotografia jest techniką, która uaktywnia wiele obszarów – zarówno rozwojowych, jak i psychospołecznego funkcjonowania. Stanowi o mobilizacji sfer poznawczej, emocjonalnej i komunikacyjnej, pozwala na stały dopływ informacji do ludzi starszych, zapewnia im trwałą więź z rzeczywistością i światem zewnętrznym. W pracy edukacyjnej na takim etapie zacierają się granice pomiędzy edukacją a działaniem terapeutycznym; takie zajęcia, rozwijając wiele obszarów, oddziałują na poprawę dobrostanu i zdrowia, a stanowiąc formę terapii, wpływają na pacjenta za pomocą obrazów i kształtują jego tożsamość osobową.

Analiza literatury dotycząca zastosowania technik fotografii w terapii i pedagogice skłania do refleksji, że jest to metoda służąca rozwojowi człowieka. Najnowocześniejszy trend w pedagogice i psychologii podkreśla edukację przez całe życie oraz rozwój na każdym jego etapie. Z pewnością opisane techniki wzbogacają jakość funkcjonowania pacjenta, oddziałują na jego ucznia na każdym etapie rozwojowym. Procesy poznawcze oraz emocjonalne, zmiany osobowościowe, jakie wywołuje praca z fotografią, na różnorodne sposoby dają możliwość modyfikacji postaw, zachowania, przezwyciężania traumy, uczą konstruktywnego podejścia do przyszłości, kontroli nad sobą, wpływania na własne życie²⁶. Fotografia w przypadku wielu ludzi, szczególnie seniorów, pozwala na zastosowanie nowoczesnej techniki w życiu. Budzi to poczucie sprawstwa, co staje się przyczyną lepszego samopoczucia, budzenia się odwagi w nawiązywaniu relacji społecznych. Jest to niewątpliwie walor polegający na uczestnictwie w postępie cywilizacyjnym, a więc korzystaniu z nowej wiedzy, nowych umiejętności, które pozwalają nie czuć osamotnienia i wyobcowania.

²⁶ R. Bartel, *Arteterapia i rozwój osobisty. Teoretyczne i praktyczne aspekty terapii przez sztukę*, t. 2, Wydawnictwo Uniwersytetu Artystycznego w Poznaniu, Poznań 2017, s. 235.

Analiza literatury nasuwa propozycje badań, które mogą się przyczynić do pogłębienia wiedzy o fotografii w terapii i edukacji. Ważnym tematem wymagającym zgłębienia jest wpływ zastosowania terapii na rozwój tożsamości, kompetencji emocjonalnych i kształtowanie samooceny. Pedagodzy i terapeuci powinni mieć podstawy badawcze do wprowadzania ćwiczeń fotograficznych w budowaniu motywacji i poczucia sprawczości. Narzędzie, jakim jest terapia fotografią, pozwala na indywidualne podejście do każdego procesu edukacji i terapii, ukazując osobiste preferencje, styl uczenia się oraz potrzeby.

Bibliografia

- Bartel R., *Arteterapia i rozwój osobisty. Teoretyczne i praktyczne aspekty terapii przez sztukę*, t. 2, Wydawnictwo Uniwersytetu Artystycznego w Poznaniu, Poznań 2017.
- Berman L., *Beyond the Smile: The therapeutic Use of the Photographs*, Fontana, London 1993.
- Bieniek M., *Dydaktyka historii. Wybrane zagadnienia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2007.
- Craig C., *Exploring the Self through Photography: Activities for Use in Group Work*, Jessica Kingsley Publishers, London 2009.
- Czajkowska A., *Fototerapia. Fotografia w pracy nauczyciela, pedagoga i terapeuty*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2019.
- Fereński P.J., *Obecność nieobecności. Przyczynek do badań nad muzeami fotografii*, „Dyskurs. Pismo Naukowo-Artystyczne Akademii Sztuk Pięknych we Wrocławiu” 2013, nr 15.
- Konik R., *Fotografia jako próba odrealnienia przedmiotu przedstawienia*, „Dyskurs. Pismo Naukowo-Artystyczne Akademii Sztuk Pięknych we Wrocławiu” 2013, nr 15.
- Napierała-Rydz K., *Fotografia w edukacji. Wykorzystanie fotografii w nauczaniu historii*, Wydawnictwo Libron, Kraków 2016.
- Paśko J.R., *O możliwości wykorzystania fotografii w edukacji przyrodniczej*, „Edukacja Biologiczna i Środowiskowa” 2021, nr 1, s. 115–127.
- Piróg D., Padło T., *Wykorzystanie fotografii we współczesnym kształceniu geograficznym: dydaktyczne założenia i praktyczne rozwiązania*, „Studia Geographica” 2020, nr 14, s. 42–56.
- Raniszewska D., *Fotografia w coachingu i rozwoju osobistym*, „Coaching Review” 2017, nr 1, s. 142–165.
- Suchoński A., *Środki dydaktyczne w nauczaniu-uczeniu się historii*, [w:] J. Maternicki, Cz. Majorek, A. Suchoński (red.), *Dydaktyka historii*, Państwowe Wydawnictwa Naukowe, Warszawa 1994.

- Tobis S., Cyłkowska-Nowak M., *Wykorzystanie fotografii w terapii osób starszych*, „Nowiny Lekarskie” 2012, nr 81, s. 65–69.
- Tobis S., Kropińska S., Cyłkowska-Nowak M., *Arteterapia jako forma terapii zajęciowej w aktywizacji osób starszych*, „Geriatrics” 2011, nr 5, s. 194–198.
- Weiser J., *Establishing the Framework for using photos in Art Therapy (and other Therapies) practices*, „Arteterapia” 2014, nr 9, s. 159–190.
- Weiser J., *Phototherapy techniques in counselling and therapy – using ordinary snapshots and photo-interactions to help clients heal their lives*, „Canadian Art Therapy Association Journal” 2004, nr 17(2), s. 23–53.
- Weiser J., *PhotoTherapy Techniques: Exploring the Secrets of Personal Snapshots and Family Albums*, PhotoTherapy Centre Press, Vancouver 1999.

Photography in the work of a therapist and teacher

Abstract: This article is an introduction to the topic of using techniques related to photography. Developing modern technologies allow for the increasingly easy use of photography as a medium in various areas of social life. In the world of the dominant image, it becomes a tool supporting therapeutic and pedagogical activities. Being a tool for developing identity, it is used in educational practice, both at school and as part of permanent education. The article presents a range of advantages and applications of photography therapy in the education of children, adolescents and the elderly. It is a way of influencing in the field of development and its support, as well as in the context of meeting the needs of people of different ages, in different psychophysical states. Due to its direct impact on the sense of agency, awakening self-awareness and strengthening identity, it is an extremely valuable tool in terms of education and therapeutic intervention.

Keywords: photography, therapist, teacher, development, self-awareness

About the Authors

Katarzyna Miłek – Doctor of Social Sciences in the field of pedagogy, assistant professor at the Millennium University of Gniezno. She specializes in preschool and early school pedagogy, art therapy and education of children with special needs. Headmistress of the “Amber Castle” Non-Public Kindergarten in Kalisz. Author of numerous academic publications in the field of children’s creativity and therapy through art. She conducted classes under the Erasmus+ program, m.in. in Turkey and Egypt. She combines scholarly activity with pedagogical practice, focusing on supporting the emotional and cognitive development of young children through play and creativity.

Jakub Jagiełło – MA, Master of Pedagogy – Pedagogical therapy with elements of soci-otherapy. He works as a senior administrative clerk (Accessibility Office) at the Polish Academy of Applied Sciences in Głogów. Poet, author of books.

Dominika Janik-Lis

Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Administracji w Lublinie

 <https://orcid.org/0000-0002-5078-956X>

e-mail: d.janik-lis@wsipa.pl

Monika Maj-Golianek

Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Administracji w Lublinie

 <https://orcid.org/0009-0004-4764-6789>

e-mail: m.maj-golianek@wsipa.pl

Iwona Pietrkiewicz-Mańkowska

Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Administracji w Lublinie

e-mail: i.pietrkiewicz@wsipa.pl

Niedostosowanie społeczne w świetle ustawy o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich

https://doi.org/10.25312/kiw.28_jlmg

Streszczenie: W opracowaniu przedstawiono analizę zjawiska niedostosowania społecznego w świetle ustawy o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich. W związku z tak postawionym celem na początku poruszono zagadnienia ogólne oraz dokonano omówienia definicyjnego kontekstu niedostosowania społecznego. W dalszej części pracy wskazano działania o charakterze profilaktycznym oraz strategię postępowania, które są kluczowe dla unikania i minimalizowania zachowań ryzykownych. Wreszcie dokonano refleksji nad zmianami w prawodawstwie dotyczącym postępowania z osobami nieletnimi, sposobu ich karania oraz procesu resocjalizacji.

Słowa kluczowe: niedostosowanie społeczne, socjalizacja, rodzina, profilaktyka społeczna nieletnich, resocjalizacja, prawo nieletnich

Nota autorska

Dominika Janik-Lis – doktor nauk społecznych w dyscyplinie nauki socjologiczne, politolog, absolwentka studiów podyplomowych z zakresu pozyskiwania i zarządzania funduszami unijnymi, pomocy psychologiczno-pedagogicznej i interwencji kryzysowej, zarządzania zasobami ludzkimi. Autorka i współautorka publikacji naukowych, uczestniczka konferencji. Koordynatorka projektów badawczych i aplikacyjnych. Zainteresowania badawcze to przede wszystkim: kompetencje społeczne, problematyka kapitału ludzkiego i społecznego oraz coachingu.

Monika Maj-Golianek – doktor nauk humanistycznych w zakresie socjologii, psycholog, wykładowca, trener. Posiada wieloletnie doświadczenie w prowadzeniu szkoleń, warsztatów, w szczególności z rozwoju osobistego i kompetencji psychospołecznych. Koordynator projektów badawczo-szkoleniowych realizowanych we współpracy z MSWiA oraz Państwowym Instytutem Badawczym Ministerstwa Cyfryzacji. Zainteresowania badawcze to przede wszystkim: kompetencje społeczne, komunikacja i procesy grupowe, rozwój osobisty i zawodowy różnych grup społecznych.

Iwona Pietrkiewicz-Mańkowska – adwokat, mediator, wykładowca WSPA w Lublinie. Specjalizuje się w prawie cywilnym, prawie gospodarczym oraz mediacji. Zdobyła tytuł magistra prawa na UMCS w Lublinie. W 2015 roku została wpisana na listę adwokatów ORA w Lublinie. Ukończyła studia podyplomowe na SGH w Warszawie w zakresie prawa handlowego oraz na KUL w Lublinie w zakresie mediacji. Wpisana jako stały mediator na listę Sądu Okręgowego w Lublinie. Prowadzi indywidualną praktykę we własnej kancelarii oraz zajęcia na WSPA w Lublinie na kierunku Socjologia w zakresie przedmiotów prawnych.

Wprowadzenie

Problematyka zjawiska niedostosowania społecznego dzieci i młodzieży jest wciąż aktualnym i budzącym wiele emocji zagadnieniem, stąd też utrzymuje się jako stały i istotny punkt odniesienia w debacie nauk społecznych oraz prawnych. Niedostosowanie społeczne to poważny problem, którego negatywne skutki obserwowane są w wymiarze zarówno indywidualnym, jak i całego społeczeństwa. Zjawisko to ma najczęściej wieloaspektowe źródła, których należy upatrywać przede wszystkim w środowisku naturalnym – rodzinie. Jest wynikiem działania wielu czynników. Współczesny świat, charakteryzujący się nieustannymi zmianami i sprzyjający atomizacji relacji międzyludzkich, dodatkowo komplikuje sytuację. W świetle powyższego niedostosowanie społeczne należy uznać za kluczowy obszar interwencji oraz płaszczyznę wymagającą strategicznej uwagi, ukierunkowanej na analizę postaw i wzorców zachowań umożliwiających harmonijne funkcjonowanie w ramach przyjętych norm i reguł społecznych.

Głównym celem artykułu jest próba porównania podejścia do niedostosowania społecznego w świetle nowej Ustawy o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich z regulacjami zawartymi w uprzednio obowiązującej Ustawie o postępowaniu w sprawach nieletnich. Analiza ta ma za zadanie zidentyfikować nowe instrumenty prawne i wy-

chowawcze oraz ocenić ich teoretyczny wpływ na efektywność procesu resocjalizacyjnego i wspierającego nieletnich.

Niedostosowanie społeczne – kontekst definicyjny, zagadnienia ogólne

Termin „niedostosowanie społeczne” jest wieloznaczny, a jego rozumienie warunkują teoretyczne założenia przyjmowane z perspektywy socjologii, pedagogiki oraz psychologii jako dziedzin, które ugruntowały jego kontekst definicyjny. Bez względu na swój wieloznaczny charakter niedostosowanie społeczne wiąże się z obszernym katalogiem działań i zachowań niewpisujących się w charakterystykę społecznie przyjętych i obowiązujących norm, postaw, wzorów zachowań czy sposobów realizowania swoich wartości i potrzeb, burząc przy tym ogólnie przyjęty ład społeczny. „Zjawisko niedostosowania społecznego musi być zatem rozpatrywane na bazie ogólniejszego problemu przystosowania, czyli relacji człowieka z jego otoczeniem, wskazując złożoność i wielowarstwowość, uniwersalność i szeroki zakres semantyczny tego pojęcia”¹.

Do rodzimej terminologii pojęcie niedostosowania społecznego trafiło dzięki M. Grzegorzewskiej, która jako prekursorka pedagogiki specjalnej w Polsce przyczyniła się także do jego upowszechnienia w literaturze przedmiotu. Autorka wskazuje na:

[...] tendencje społecznie negatywne. Odwrócenie zainteresowań od wartości pozytywnych i chęć wyżycia się w akcji społecznie destruktywnej. Podziw i zainteresowanie dla tzw. złych czynów. Cynizm i brawurę w tym względzie. Nieżyczliwy stosunek do człowieka, do cudzego mienia, regulaminów, norm i zas rządzeń, nieodpowiedni stosunek do czynów własnych. Nieumiejętność życia się z grupą. Wyłamywanie się, zrzucanie winy. Niechęć do pracy i nauki. Brak poczucia odpowiedzialności za swoje czyny. Życie chwilą, przygodą, awanturą. Wyobraźnię dużą. Brak hamulców, krytycyzmu, sugestywność. Brak wizji życia w płaszczyźnie etycznej – społecznie pozytywnej. Nieumiejętność wyjścia z trudnej sytuacji, brak wiary w możliwości tego².

Zaprezentowane w dalszej kolejności definicje wprost wyjaśniają, czym jest zjawisko niedostosowania społecznego. Pomimo że uwypuklają różne aspekty, wskazują na kluczowe dla jego zrozumienia cechy charakterystyczne. Inspiracje socjologiczne w podejściu do niedostosowania społecznego, gdzie głównym przedmiotem zainteresowania pozostaje sfera wzajemnych interakcji pomiędzy niedostosowaną jednostką a grupą rówieśniczą czy szerszą strukturą społeczną, widoczne są w przedstawionej przez Cz. Czapówa i S. Jedlewskiego definicji osoby tworzącej:

¹ J. Lubowiecka, *Przystosowanie psychospołeczne dziecka do przedszkola*, WSiP, Warszawa 2000, s. 15. Por. E. Wysocka, *Wybrane problemy diagnozy niedostosowania społecznego – obszary, modele, zasady i sposoby rozpoznawania zjawiska*, „Chowanna” 2006, t. 2(27), s. 7.

² M. Grzegorzewska, *Pedagogika specjalna*, Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 1959, s. 33.

[...] mniej lub bardziej trwałe reakcje dewiantyczne, wyróżnione nie ze względu na jakikolwiek system społeczny, ale ze względu na system społeczny ujmowany jako element konstelacji systemów społecznych, obejmujących ludzi tworzących zbiorowość współczesnego państwa³.

Według A. Makowskiego w kontekście psychologicznym i socjologiczno-pedagogicznym niedostosowanie społeczne jest:

[...] dewiacją osobowościową, spowodowaną czynnikami biopsychicznymi lub środowiskowymi o negatywnym wpływie na kontakty społeczne, aktywność i harmonię życia wewnętrznego jednostki. Zjawisko to uniemożliwia jej konstruktywną socjalizację, efektywną edukację i pomyślną realizację zadań życiowych⁴.

Z kolei O. Lipkowski niedostosowanie społeczne postrzega jako:

[...] wyraz sprzeczności między postawą jednostki wyrażającą negację norm społecznych a wymogami społecznymi. Niedostosowanie jest więc zjawiskiem bilateralnym, funkcją stosunku jednostki do społeczeństwa. Nie można więc określić niedostosowania tylko z punktu widzenia jednostki, ale w sposób komplementarny uwzględniając wzajemny stosunek środowiska społecznego i jednostki⁵.

Ponieważ termin niedostosowanie społeczne często bywa zastępowany innymi określeniami, np. nieprzystosowanie społeczne, zła adaptacja społeczna czy zachowania dewiacyjne, warto w tym miejscu przyrzeć się kryteriom nieprzystosowania społecznego formułowanym na gruncie teorii w ramach różnych nauk, które przedstawione zostały w formie tabeli.

Tab. 1. Kryteria nieprzystosowania społecznego

Rodzaj teorii	Kryterium nieprzystosowania
Teorie biologiczne	Zanik dążenia do przetrwania, tendencje samodesytukcyjne, samounicestwienie w sensie fizycznym i społeczno-kulturowym
Teorie medyczno-psychiatryczne	Wyraźnie zidentyfikowane objawy patologii, psychopatyczna, socjopatyczna, neurotyczna struktura osobowości
Teorie psychologiczne	Nieoptymalne sposoby redukcji napięć, przerost patologicznych mechanizmów obronnych, subiektywne poczucie złego funkcjonowania
Teorie interakcyjne	Nieadekwatne reagowanie na bodźce, brak umiejętności przeciwstawienia się presji niekorzystnych czynników, np. socjokulturowych – bierność i poddanie się wpływom środowiska

³ Cz. Czapów, S. Jedlewski, *Pedagogika resocjalizacyjna*, Państwowe Wydawnictwo PWN, Warszawa 1971.

⁴ A. Makowski, *Niedostosowanie społeczne młodzieży i jej resocjalizacja*, PWN, Warszawa 1994, s. 25.

⁵ O. Lipkowski, *Resocjalizacja*, WSiP, Warszawa 1980, s. 24.

Rodzaj teorii	Kryterium nieprzystosowania
Teorie społeczne	Twardy konflikt zachowań i przyjmowanych motywów z obowiązującymi wzorami i normami społecznymi (obyczajowymi, moralnymi i prawnymi), uczestnictwo w grupach podkulturowych oraz identyfikacja z ich standardami
Teorie pedagogiczne	Regres w rozwoju, zanikanie autonomii i samodzielności

Źródło: opracowanie na podstawie L. Pytki, *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 2001, s. 19; por. E. Wysocka, *Wybrane problemy diagnozy niedostosowania społecznego...*, dz. cyt., s. 9.

Oprócz wyżej wymienionych kryteriów rozróżniających nieprzystosowanie społeczne warto także wskazać za K. Ostrowską na charakterystyki osobowe, które opisują stan nieprzystosowania. Zalicza się do nich następujące braki: w zakresie zaspokajania własnych potrzeb, w kontaktach interpersonalnych, w obszarze zdolności intelektualnych, w zakresie kontroli emocji i motywów, postaw wobec innych, na płaszczyźnie rozwoju autonomii, poziomu integracji i stosunku do samego siebie⁶.

Choć w literaturze przedmiotu istnieje wiele teoretycznych ujęć niedostosowania społecznego, wszystkie wskazują na swego rodzaju zachowania o charakterze antyspołecznym. Związane są bowiem z nierespektowaniem ogólnie przyjętych zasad i norm społecznie akceptowalnych oraz wadliwą interakcją jednostki z otoczeniem w ramach wchodzenia w określone role społeczne. Należy mieć jednak na względzie, że każdy człowiek na właściwy sobie sposób adaptuje się do nieustannie zmieniających się warunków życia społecznego. Z tego powodu analiza problematyki niedostosowania społecznego wymaga w pierwszej kolejności identyfikacji i oceny mechanizmów adaptacyjnych oraz czynników odpowiedzialnych za ich kształtowanie. Warto podkreślić, że kluczową rolę w tym kontekście odgrywa proces socjalizacji pierwotnej realizowany w obrębie mikrosystemu rodzinnego, ponieważ „środowisko rodzinne, w którym rozwija się dziecko, stanowi podstawową grupę, charakteryzującą się niepowtarzalną wewnętrzną organizacją i układem relacji między poszczególnymi członkami rodziny”⁷. Charles H. Cooley, amerykański socjolog, który swoje zainteresowania koncentrował głównie wokół problematyki relacji jednostki i społeczeństwa, określił rodzinę jako grupę pierwotną. Jej charakter konstytuują silne więzi społeczne łączących ją członków, pozostających ze sobą w bliskich, bezpośrednich i intymnych kontaktach. To tu kształtują się zatem najwcześniejsze doświadczenia moralne jednostki, rozpoczyna się proces uspołeczniania i współdziałania. Rodzina nie tylko

⁶ K. Ostrowska, *Diagnozowanie psychologiczne nieprzystosowania społecznego dzieci i młodzieży*, [w:] K. Ostrowska, E. Milewska, *Diagnozowanie psychologiczne w kryminologii*, Akademia Teologii Katolickiej, Warszawa 1986, s. 82–84. Por. E. Wysocka, *Wybrane problemy diagnozy niedostosowania społecznego...*, dz. cyt., s. 10–11.

⁷ Z. Zaborowski, *Rodzina jako grupa społeczno-wychowawcza*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1980. Por. S. Ćmiel (red.), *Nieprzystosowanie społeczne dzieci i młodzieży. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo WSGE, Józefów 2011, s. 129.

spełnia istotne funkcje leżące w interesie społeczeństwa, ale przede wszystkim zaspokajają fundamentalne potrzeby, tj. psychiczne, emocjonalne i społeczne swych członków. Funkcje te traktowane są jako:

[...] wyspecjalizowane oraz permanentne działania i współdziałania członków rodziny, wynikające z bardziej lub mniej uświadamianych sobie przez nich zadań, podejmowanych w ramach wyznaczonych przez obowiązujące normy i wzory, a prowadzące do określonych efektów głównych i pobocznych⁸.

Wydaje się, że zjawisko niedostosowania społecznego traktowane przez pryzmat socjalizacji jest bezpośrednim wynikiem głębokich przeobrażeń dotyczących zarówno struktury, jak i dynamiki funkcjonowania współczesnego środowiska rodzinnego. Dla prawidłowego funkcjonowania rodziny niezbędne jest zabezpieczenie jej funkcji socjalizacyjnej, ponieważ odpowiednie przygotowywanie dziecka do pełnienia ról społecznych kształtuje właściwe postawy i jest wyznacznikiem społecznie aprobowanych działań podejmowanych przez jednostkę w przyszłości. Ponadto prawidłowo realizująca swoje funkcje rodzina stanowi dla dziecka grupę odniesienia. Z tego względu wartości, przekonania i postawy zinternalizowane w procesie socjalizacji pierwotnej będą odzwierciedlane przez jednostkę w toku jej dalszych interakcji z innymi w dorosłym życiu. W tym miejscu warto podkreślić kluczową rolę poprawnych relacji rodzinnych jako potencjalnych determinantów niedostosowania społecznego, o których pisze I. Lepalczyk: „Każdy objaw wykolejenia dotyczy nie tylko jednostki nią dotkniętej, lecz znajduje swoje odbicie w życiu rodzinnym i w innych grupach, w których żyje lub pracuje badany osobnik (szkoła, zakład pracy, grupa koleżeńska i towarzyska)”⁹.

Z tego powodu negatywny wpływ oddziaływania rodziny na jednostkę należy rozpatrywać z perspektywy eliminowania wszelkich nieprawidłowości oraz podejmowania możliwych działań naprawczych.

Profilaktyka niedostosowania społecznego dzieci i młodzieży (nieletnich)

W celu zapobiegania i niwelowania zjawiska niedostosowania społecznego u dzieci i młodzieży stosuje się szereg działań o charakterze profilaktycznym. Według Cz. Czarpowa pojęcie profilaktyki rozumiane jest jako usuwanie „egzogennych i endogennych

⁸ Z. Tyszka, *System metodologiczny wieloaspektowej integracji analizy życia rodzinnego*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2001, s. 45.

⁹ I. Lepalczyk, *Wykolejenia dzieci i dorosłych w małym mieście. Wybrane zagadnienia pedagogiczno-społeczne*, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Warszawa 1972, s. 17.

determinant aktywności, łamiącej doniosłe normy etyczne, prawne i obyczajowe, które reprezentują interesy szarych struktur społecznych”¹⁰.

Zasadniczym zadaniem profilaktyki jest wspomaganie w procesie wychowania, podniesie poziomu funkcjonowania środowisk rodzinnych, a także szereg działań związanych z opieką i pomocą w sytuacji występowania nieprawidłowych zachowań człowieka. Profilaktyka to zarówno zapobieganie niebezpiecznym zjawiskom, jak i usuwanie skutków niepożądanych działań.

Postępowanie o charakterze profilaktycznym w tradycyjnym ujęciu może odnosić się do trzech poziomów w zależności od rodzaju stosowanych zachowań. Profilaktyka pierwszego rzędu dotyczy „promowania zdrowego stylu życia, podnoszenia ogólnego poziomu życia, polepszenia stanu zdrowia, wzrostu poziomu wychowania w szkole i w rodzinie, upowszechnienia form doskonalenia zawodowego, podnoszenia poziomu świadczeń i usług socjalnych, eliminowania lub opóźniania zachowań ryzykownych”¹¹. W ramach wymienionych działań jednym z najpopularniejszych są zajęcia psychoedukacyjne, których celem jest zwiększenie świadomości uczestników na temat zdrowia oraz prowadzenia satysfakcjonującego poziomu życia. Najczęściej stosuje się metody aktywne dające możliwość poznania siebie oraz większej refleksji nad własnym życiem, takie jak praca w grupach, drama czy burza mózgów. Adresatem tych działań są dzieci i młodzież, u których nie zaobserwowano ryzykowanych zachowań.

Kolejnym poziomem profilaktyki – tym razem tzw. drugorzędowej – jest wykrywanie i eliminowanie pojawiających się na początkowym etapie objawów niedostosowania społecznego u dzieci i młodzieży. Chodzi tu głównie o pomoc w wycofaniu się z ryzykowanych zachowań¹². Działania interwencyjne są bardzo ważne w początkowym stadium wychwycenia problemu, dotyczą przede wszystkim nieletnich, ale też całych ich rodzin. Kompleksowe rozwiązania ukierunkowane na cały system, w którym żyje jednostka, mogą przynieść skuteczne rezultaty, polepszając funkcjonowanie. Często problemy dziecka w domu mają przełożenie na trudności pojawiające się w szkole, co sprzyja zachowaniom ryzykownym. Zaobserwowanie pierwszych symptomów nieprzystosowania społecznego może wyeliminować wszelkie niedostosowania, zanim staną się utrwaloną strukturą i będą miały charakter patologiczny. Realizatorami działań na tym poziomie profilaktyki są przede wszystkim psychologowie, doradcy rodzinni i socjoterapeuci.

Profilaktyka trzeciorzędowa skierowana jest do osób, które przejawiają już objawy odstawiania społecznego. Jej zasadniczym celem jest przeciwdziałanie pogłębiającemu

¹⁰ Cz. Czapów, *Wychowanie resocjalizacyjne. Elementy metodyki i diagnostyki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1978, s. 67.

¹¹ J. Strykowska, *Niedostosowanie społeczne dzieci w wieku szkolnym. Problemy. Diagnoza. Profilaktyka*, Gnieźnieńska Wyższa Szkoła Humanistyczno-Menedżerska, Gniezno 2005, s. 132.

¹² K. Zajączkowski, *Profilaktyka zachowań dewiacyjnych dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2000, s. 12.

się uzależnieniu oraz powrót do życia w społeczeństwie. Ważne jest tutaj zachęcenie młodego człowieka do podjęcia terapii czy rehabilitacji, aby nie było nawrotów zaburzeń w zachowaniu. Podtrzymanie rezultatów, które zostały osiągnięte podczas leczenia, może być pomocne w prawidłowym funkcjonowaniu dzieci i młodzieży¹³. Programy profilaktyczne w ramach działalności naprawczej są realizowane przez psychologów, psychoterapeutów, lekarzy, rehabilitantów czy pracowników socjalnych. Z kolei pomoc nieletnim z konkretnymi zaburzeniami najczęściej podejmują poradnie specjalistyczne, placówki wychowawcze, szpitale i zakłady poprawcze.

W ramach profilaktyki wyróżniamy działania uniwersalne, selektywne i zalecane. Profilaktyka uniwersalna ma na celu zapobieganie pierwszym próbom zachowań ryzykownych oraz opóźnienie inicjacji. Adresatem takich działań ma być każdy uczeń niezależnie od stopnia ryzyka, który powinien się rozwijać w przyjaznej i wspierającej atmosferze, w miejscu, gdzie przebywa. Takie ogólne działania sprzyjają wzmacnianiu poczucia wartości oraz wpływają na zdrowie psychiczne młodego człowieka. Na tym poziomie przekazuje się wiedzę dotyczącą przemocy lub używania substancji uzależniających. Profilaktyka selektywna skierowana jest do dzieci i młodzieży znajdujących się w grupie podwyższonego ryzyka i ma na celu stworzenie takich sprzyjających możliwości, aby jednostka mogła się wycofać z zachowań ryzykowanych. Stąd też organizowane są indywidualne i grupowe działania, takie jak: treningi umiejętności społecznych, terapia pedagogiczna czy socjoterapia. Profilaktyka wskazująca dotyczy nieletnich wysokiego ryzyka, którzy mają już objawy różnych zaburzeń. Pomocy udzielają tutaj specjalistyczne instytucje zewnętrzne, świadczące pomoc psychologiczną czy medyczną¹⁴.

Profilaktyka niedostosowania dzieci i młodzieży wiąże się ze stosowaniem różnych strategii postępowania. Jednym z ważniejszych sposobów jest kształtowanie w młodym człowieku umiejętności, dzięki którym będzie mógł uniknąć zachowań ryzykownych. Uczenie komunikacji, asertywności, budowanie pewności siebie, rozwijanie i wzmacnianie potencjału indywidualnego korzystnie oddziałują na odporność psychiczną oraz pomagają radzić sobie w trudnych sytuacjach życiowych. Sama edukacja polegająca tylko na przyswajaniu wiedzy nie ochroni przed podejmowaniem zachowań ryzykownych. Bardzo ważne są umiejętności społeczne, przede wszystkim: rozwiązywanie konfliktów, nawiązywanie kontaktów interpersonalnych, radzenie sobie z wpływem społecznym¹⁵.

Działania alternatywne to strategia służąca stworzeniu różnych możliwości na spędzanie czasu. Mają to być głównie takie formy aktywności, które nie wiążą się

¹³ J. Strykowska, *Niedostosowanie społeczne dzieci w wieku szkolnym...*, dz. cyt., s. 132.

¹⁴ D. Mecander, *Profilaktyka uzależnień w szkole*, s. 6–7, <https://womgorz.edu.pl/wp-content/uploads/2020/02/e-poradnik-profilaktyki-uzalenie-w-szkole-aktualizacja-2013.pdf> [dostęp: 25.03.2025].

¹⁵ M. Dobijański, A. Kamiński, *Niedostosowanie społeczne nieletnich. Profilaktyka i resocjalizacja*, Wydawnictwo Difin, Siedlce 2020, s. 21.

z zagrożeniem, a ponadto są bezpieczne dla młodego człowieka¹⁶. Ważna jest tutaj przynależność do różnych grup, dzięki którym realizowane będą zainteresowania młodych ludzi, np. sportowe, artystyczne, turystyczne. Zasadniczym celem jest zaspokojenie podstawowych potrzeb fizjologicznych, bezpieczeństwa i przynależności, tak istotnych dla prawidłowego rozwoju dzieci i młodzieży. Z kolei poczucie bezpieczeństwa emocjonalnego i fizycznego pozwala na realizację zainteresowań oraz rozwijanie własnego potencjału.

Strategie interwencyjne są sposobem na skuteczną reakcję w trudnych sytuacjach. Chodzi w nich przede wszystkim o udzielenie pomocy oraz towarzyszenie osobom, które nie potrafią rozwiązywać własnych problemów oraz są w kryzysie życiowym. Interwencja ma charakter informacyjny, edukacyjny oraz prawny i ma pomóc w procesie resocjalizacji.

Wprowadzenie nowej ustawy o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich

W naszym kraju, po wieloletniej pracy nad sposobem i zasadami postępowania z nieletnimi, w dniu 1 września 2022 roku weszła w życie ustawa o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich (dalej: ustawa o nieletnich lub u.w.r.n.)¹⁷.

Na wstępie należy pozytywnie ocenić nowy tytuł ustawy „o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich”. Wskazuje on na to, że akt ten w swoim założeniu ma charakter wychowawczo-ochronny, a nie represyjny. Wprowadzenie do członu nazwy informacji, że głównym celem ustawy jest nie tylko resocjalizacja, lecz również wspieranie nieletnich, ukazuje organom postępowania, że zawarte w niej rozwiązania prawne powinny mieć zastosowanie w kształtowaniu właściwych postaw społecznych wśród nieletnich oraz w udzielaniu pomocy w pokonywaniu trudności leżących u podstaw ich demoralizacji¹⁸.

Preambuła do ustawy o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich zawiera wytyczne dla wszystkich organów i osób stosujących przepisy owego dokumentu, wskazując założenie, jakie przyświecało ustawodawcy poprzez zdefiniowanie najważniejszych wartości, które powinny być szczególnie chronione.

W preambule do tej ustawy ustawodawca podkreślił, że uznaje rodzinę za naturalne środowisko rozwoju człowieka. Nadrzędna rola rodziców w procesie wychowawczym nieletnich została wyeksponowana przy jednoczesnym respektowaniu

¹⁶ M. Malinowska, *Pierwsze: nie straszyc*, [w:] J. Kamiński (red.), *Problemy zagrożenia młodzieży uzależnieniem*, COMPW-Z MEN, Warszawa 1989.

¹⁷ Ustawa z dnia 9 czerwca 2022 r. o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich (Dz.U. 2024, poz. 978).

¹⁸ P. Kobes, *Ustawa z 9 czerwca 2022 r. o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich. Uwagi do zagadnień materialnoprawnych*, „Głos Prawa. Przegląd Prawniczy Allerhanda” 2022, t. 5, nr 2(10), poz. 23, <https://www.glosprawa.pl/artykul-278/ustawa-z-9-czerwca-2022-r-o-wspieraniu-i-resocjalizacji-nieletnich-uwagi-do-zagadnien-materialnoprawnych> [dostęp: 25.03.2025].

zasady autonomii rodziny i ściśle związanej z nią zasady subsydiarności państwa w procesie wychowawczym nieletnich. Zasadę autonomii rodziny na gruncie u.w.r.n. należy rozumieć w ten sposób, że członkowie rodziny – w tym przypadku rodzice – sami decydują o wychowywaniu i kierowaniu swoimi dziećmi. Natomiast instytucje państwowe będą ingerowały w proces wychowawczy nieletnich tylko w uzasadnionych wypadkach, gdy dostrzegą istniejące w niej przejawy patologii zagrażające prawidłowemu rozwojowi dzieci¹⁹.

Celem ustawy jest również dążenie do wzmacniania u nieletnich świadomości oraz wiedzy dotyczącej odpowiedzialności za własne czyny, przeciwdziałanie demoralizacji młodych ludzi i dopuszczaniu się przez nich czynów karalnych oraz stwarzanie warunków do powrotu do normalnego życia tym z nich, którzy popadli w konflikt z prawem lub z zasadami współżycia społecznego²⁰.

Pod rządami poprzedniej ustawy²¹ przez 40 lat istniała poważna luka w systemie postępowania z nieletnimi polegająca na tym, że podejmowano oddziaływania względem tych jednostek, ale środowisko rodzinne, w którym ci młodzi ludzie się wychowywali i na stałe przebywali, pozostawało poza obszarem zainteresowania jakichkolwiek podmiotów pracujących z nieletnimi. Konsekwencją tego było zderzenie się zresocjalizowanego młodego człowieka, który po wykonaniu izolacyjnych działań wychowawczych lub poprawczych powrócił do środowiska rodzinnego, gdzie należy przede wszystkim dopatrywać się źródeł demoralizacji²².

Trzeba wskazać, że w czasie, kiedy nieletni przebywali w placówkach, nie podjęto konkretnych działań w celu pracy z ich rodzinami. Rodzi to negatywne konsekwencje – młodzi po powrocie do swoich rodzin i napotkaniu tych samych problemów, jakie zostawili (np. alkoholizmu, narkomanii, przemocy, niewłaściwych metod wychowawczych), ponownie wchodzi w konflikt z prawem bądź zasadami współżycia społecznego. W takiej sytuacji należy stwierdzić, że dotychczasowy system postępowania z nieletnimi koncentrował się na poprawie dzieci i młodzieży z pominięciem oddziaływania na ich środowisko rodzinne, które najczęściej stanowiło przyczynę demoralizacji tych osób²³.

Niestety, aktualnie obowiązująca ustawa przejęła od poprzedniej braki, o których mowa powyżej, ponieważ przewiduje te same instrumenty prawne zaangażowania

¹⁹ T. Smoczyński, M. Andrzejewski, *Prawo rodzinne i opiekuńcze*, C.H. Beck, Warszawa 2020, s. 19.

²⁰ Preambuła do Ustawy z dnia 9 czerwca 2022 r. o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich (Dz.U. 2024, poz. 978).

²¹ Ustawa z dnia 26 października 1982 r. o postępowaniu w sprawach nieletnich (Dz.U. 1982 nr 35, poz. 228).

²² T. Smoczyński, M. Andrzejewski, *Prawo rodzinne i opiekuńcze*, dz. cyt., s. 19.

²³ Szerzej na temat tej zasady: V. Konarska-Wrzošek, *Środki prawne umacniania funkcji opiekuńczo-wychowawczej i poczucia odpowiedzialności rodzin za wychowanie nieletnich (Uwagi na tle ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich)*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska” 1988, nr 181, s. 135.

rodziców w proces resocjalizacji nieletnich, tj. możliwość ustanowienia odpowiedzialnego nadzoru rodziców lub opiekuna (art. 7 pkt 3 u.w.r.n.), a także zobowiązania rodziców do określonego zachowania (art. 18 u.w.r.n.). Tym samym nowa ustawa w istocie pozbawia szans na jednoczesne, kompleksowe oddziaływanie wobec nieletnich i ich środowiska rodzinnego²⁴.

Ważną zmianą w u.w.r.n. jest ustalenie granic wiekowych nieletniości w zakresie postępowania w sprawach o demoralizację. W art. 1 ust. 1 pkt 1 u.p.n. maksymalną granicą wiekową było 18 lat, natomiast dolnej granicy ustawodawca nie określił. Z kolei w nowej ustawie w art. 1 ust. 1 pkt 1 u.w.r.n. ustawodawca wprowadził dolną granicę wiekową umożliwiającą wszczęcie postępowania w sprawach o demoralizację oraz poniesienie odpowiedzialności przez nieletniego na poziomie 10 lat²⁵.

W art. 1 niniejszej ustawy zostało zdefiniowane pojęcie nieletniego. Jest nim osoba, która ukończyła 10 lat i nie osiągnęła pełnoletności (czyli nie ukończyła 18 lat, chyba że sąd przed 18. rokiem życia uznał jej pełnoletność), wobec której zostało uruchomione postępowanie w sprawach o demoralizację; dopuściła się czynu karalnego po ukończeniu 13 lat, ale przed ukończeniem 17 lat, wobec której zostało uruchomione postępowanie w sprawach o czyny karalne (czyn zabroniony przez ustawę jako przestępstwo lub przestępstwo skarbowe albo wykroczenie lub wykroczenie skarbowe); wobec której zostały orzeczone środki wychowawcze, środek leczniczy lub środek poprawczy, zasadniczo nie dłużej niż do ukończenia przez tę osobę 21 lat z wyjątkiem osób, którym środek poprawczy został przedłużony do 24. roku życia.

Ustawa o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich przejęła od poprzedzającego ją aktu prawnego pojęcie „demoralizacji” jako podstawę wszczęcia postępowania wobec nieletnich. Należy zaznaczyć, że od ponad 40 lat w kontekście nieletnich pojęcie to spotyka się z krytyką, ponieważ ma ono pejoratywny charakter, wskazujący na przypisanie nieletniemu odgórnie winy za negatywną postawę społeczną w taki sposób, jakby była ona zawsze wynikiem zjawisk, na których kształtowanie młoda osoba ma wpływ. Natomiast w wielu przypadkach postępowanie wobec nieletniego wynika z okoliczności od niego niezależnych²⁶.

W ustawie nie ma definicji demoralizacji, wymieniono jedynie okoliczności, które o niej świadczą. Są to takie zachowania, jak: dopuszczenie się czynu zabronionego, naruszanie zasad współżycia społecznego, uchylanie się od obowiązku szkolnego lub obowiązku nauki, używanie alkoholu, środków odurzających, substancji psychoaktywnych, ich prekursorów, środków zastępczych lub nowych substancji psychoaktywnych, zwanych w ustawie „substancją psychoaktywną”, czy uprawianie nierządu. W porównaniu z u.p.n. w aktualnej ustawie zniknęło żebractwo i włóczęgostwo,

²⁴ P. Kobes, *Głos prawni*, „Przegląd Prawniczy Allerhanda” 2022, t. 5, nr 2(10), poz. 23.

²⁵ M. Korcyl-Wolska, *Postępowanie w sprawach nieletnich*, Zakamycze, Kraków 2004, s. 63.

²⁶ B. Kowalska-Ehrlich, *Młodzież nieprzystosowana a prawo*, Wydawnictwo Prawnicze, Warszawa 1988, s. 17.

rozbudowano zaś zachowania związane ze stosowaniem środków odurzających. Należy dodać, że nie jest to katalog zamknięty. Użycie w art. 4 zwrotu „w szczególności” mówi o tym, że zostały wymienione tylko przykłady zachowań świadczących o demoralizacji, ale każdy sędzia – według własnego uznania – może do tego zbioru dopisać inne zachowania wskazujące na demoralizację, np. oglądanie pornografii czy „niesłuchanie” rodziców²⁷.

Inną zmianą, którą należy ocenić pozytywnie, jest objęcie zakresem czynu karalnego wszystkich wykroczeń (art. 1 ust. 2 pkt 2 u.w.r.n.), a nie – jako to miało miejsce w poprzedniej ustawie – tylko enumeratywnie wskazanych. Słusznie bowiem przyjęto, że pojedynczy czyn wyczerpujący znamiona przestępstwa nie musi świadczyć o demoralizacji nieletniego, natomiast jej przejawem może być notoryczne pełnianie różnego rodzaju wykroczeń.

Wobec nieletniego mogą być stosowane środki wychowawcze, środek poprawczy oraz środek leczniczy. W art. 7 ustawodawca wymienia katalog środków wychowawczych, jakie może zastosować sąd dla nieletnich wobec nich, a mianowicie:

- 1) upomnienie,
- 2) zobowiązanie do określonego postępowania, a zwłaszcza do naprawienia wyrządzonej szkody w całości albo części, do zadośćuczynienia za doznaną krzywdę, do wykonania prac społecznych o charakterze wychowawczym, terapeutycznym (w szczególności terapii uzależnień, psychoterapii, psychoedukacji) lub szkoleniowym, do powstrzymania się od przebywania w określonych środowiskach lub miejscach, do powstrzymania się od kontaktowania się z pokrzywdzonym lub innymi osobami w określony sposób lub do zaniechania używania substancji psychoaktywnej,
- 3) nadzór odpowiedzialny rodziców albo opiekuna nieletniego,
- 4) nadzór organizacji społecznej, w tym organizacji pozarządowej (której celem statutowym jest praca z nieletnimi o charakterze wychowawczym, terapeutycznym lub szkoleniowym, zapobieganie demoralizacji nieletnich lub pomoc w readaptacji społecznej nieletnich), pracodawcy albo osoby godnej zaufania udzielających poręczenia za nieletniego,
- 5) nadzór kuratora sądowego,
- 6) skierowanie do ośrodka kuratorskiego, a także do organizacji społecznej (w tym organizacji pozarządowej) lub instytucji zajmujących się pracą z nieletnimi o charakterze wychowawczym, terapeutycznym bądź szkoleniowym po uprzednim porozumieniu się z tą organizacją lub instytucją,
- 7) zakaz prowadzenia wszelkich pojazdów albo pojazdów określonego rodzaju,
- 8) przepadek przedmiotów pochodzących z czynu zabronionego,

²⁷ I. Mudrecka, *Ustawa o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich z perspektywy współczesnych trendów w postępowaniu z nieletnimi*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2024, t. XLIII, z. 1, s. 183, <https://doi.org/10.17951/lrp.2024.43.1.177-191>

- 9) umieszczenie w rodzinie zastępczej zawodowej specjalistycznej, która ukończyła szkolenie przygotowujące do sprawowania opieki nad nieletnim,
- 10) umieszczenie w młodzieżowym ośrodku wychowawczym,
- 11) umieszczenie w okręgowym ośrodku wychowawczym²⁸.

Niektóre rozwiązania prawne (zmiany) wynikające z nowej ustawy należy ocenić jako idące w kierunku pogłębiania się modelu retrybucyjnego, w którym podstawowym środkiem oddziaływania jest surowe karanie i odwoływanie się do zasady sprawiedliwej odpłaty. Należą do nich rozwiązania takie jak: obniżenie wieku odpowiedzialności karnej nieletnich za najbardziej poważne przestępstwa (od 14. roku życia), wydłużenie w niektórych sytuacjach czasu wykonywania środka poprawczego do 24. roku życia, jak również powstanie okręgowych ośrodków wychowawczych, będących pod zarządem Ministerstwa Sprawiedliwości, które są środkiem wychowawczym, ale zostały zorganizowane na wzór zakładów poprawczych.

Reasumując, należy zaznaczyć, że ustawa o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich zastąpiła obowiązującą od 40 lat ustawę o postępowaniu w sprawach nieletnich. Nowy akt w dość znacznym zakresie powiela poprzednie rozwiązania prawne, a jednocześnie porządkuje system wykonywania środków oddziaływania na nieletnich o charakterze izolacyjnym poprzez wskazanie dodatkowych przesłanek ich orzekania i wprowadzenie nowej instytucji. Niestety, w dużym stopniu dokument ten powtarza wady istniejące w poprzedniej ustawie i nie rozwiązuje wszystkich problemów.

Zakończenie

Kluczowym warunkiem prawidłowego rozwoju dzieci i młodzieży jest nie tylko adekwatne zaspokajanie podstawowych potrzeb fizjologicznych i potrzeby bezpieczeństwa. Nadto istotne są materialno-ekonomiczne warunki życia rodziny oraz zaspokajanie potrzeb wyższego rzędu: samorealizacji, szacunku do samego siebie, uznania i doceniania przez innych. Rodzina, jako środowisko socjalizacji dziecka i młodego człowieka, odgrywa w tym procesie rolę fundamentalną, a wszelkie jej dysfunkcje niosą ryzyko niedostosowania społecznego i wymagają podjęcia odpowiedniej interwencji mającej na celu eliminację nieprawidłowego postępowania jednostki. Przynoszące właściwe efekty działania profilaktyczne muszą zatem koncentrować się na wzmacnianiu odporności psychicznej oraz kształtowaniu dojrzałej osobowości młodych ludzi.

Przyjęte w ustawie o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich rozwiązania prawne wciąż nie dają pełnej gwarancji skutecznego wspierania, zapobiegania i naprawiania szkód wynikłych z demoralizacji nieletniego. Pełne osiągnięcie celu, jakim jest przywrócenie jednostki do prawidłowego funkcjonowania społecznego, wymaga zatem dalszych modyfikacji systemowych i położenia jeszcze większego nacisku na

²⁸ Ustawa z dnia 9 czerwca 2022 r. o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich (Dz.U. 2024, poz. 978).

kompleksową pomoc rodzinie uznawanej za fundamentalny instrument resocjalizacyjny i wspierający.

Bibliografia

- Czapów Cz., *Wychowanie resocjalizacyjne. Elementy metodyki i diagnostyki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1978.
- Czapów Cz., Jedlewski S., *Pedagogika resocjalizacyjna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1971.
- Ćmiel S. (red.), *Nieprzystosowanie społeczne dzieci i młodzieży. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo WSGE, Józefów 2011.
- Dobijański M., Kamiński A., *Niedostosowanie społeczne nieletnich. Profilaktyka i resocjalizacja*, Wydawnictwo Difin, Siedlce 2020.
- Grzegorzewska M., *Pedagogika specjalna*, Wydawnictwo Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 1959.
- Jacher W., *Przemiany więzi społecznej w rodzinie polskiej*, [w:] H. Cudak (red.), *Rodzina polska u progu XXI wieku*, Wydawnictwo MSH-P, Łowicz 1997.
- Kobes P., *Głos prawa*, „Przegląd Prawniczy Allerhanda” 2022, t. 5, nr 2(10), poz. 23, <https://www.glosprawa.pl/artukul-278/ustawa-z-9-czerwca-2022-r-o-wspieraniu-i-resocjalizacji-nieletnich-uwagi-do-zagadnien-materialnoprawnych> [dostęp: 25.03.2025].
- Konarska-Wrzošek, *Środki prawne umacniania funkcji opiekuńczo-wychowawczej i poczucia odpowiedzialności rodzin za wychowanie nieletnich (Uwagi na tle ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich)*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska” 1988, nr 181.
- Korcył-Wolska M., *Postępowanie w sprawach nieletnich*, Zakamycze, Kraków 2004.
- Kowalska-Ehrlich B., *Młodzież nieprzystosowana a prawo*, Wydawnictwo Prawnicze, Warszawa 1988.
- Lepalczyk I., *Wykolejenia dzieci i dorosłych w małym mieście. Wybrane zagadnienia pedagogiczno-społeczne*, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Warszawa 1972.
- Lipkowski O., *Resocjalizacja*, WSiP, Warszawa 1980.
- Lubowiecka J., *Przystosowanie psychospołeczne dziecka do przedszkola*, WSiP, Warszawa 2000.
- Makowski A., *Niedostosowanie społeczne młodzieży i jej resocjalizacja*, PWN, Warszawa 1994.
- Malewska H., *Mechanizmy socjalizacji a postawy*, [w:] S. Nowak (red.), *Teorie postaw*, PWN, Warszawa 1973.

- Malinowska M., *Pierwsze: nie straszyć*, [w:] J. Kamiński (red.), *Problemy zagrożenia młodzieży uzależnieniem*, COMPW-Z MEN, Warszawa 1989.
- Mecander D., *Profilaktyka uzależnień w szkole*, <https://womgorz.edu.pl/wp-content/uploads/2020/02/e-poradnik-profilaktyki-uzalenie-w-szkole-aktualizacja-2013.pdf> [dostęp: 25.03.2025].
- Mudrecka I., *Ustawa o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich z perspektywy współczesnych trendów w postępowaniu z nieletnimi*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2024, t. XLIII, z. 1.
- Nagórny J., *Wychowanie do wartości*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2012.
- Ostrowska K., *Diagnozowanie psychologiczne nieprzystosowania społecznego dzieci i młodzieży*, [w:] K. Ostrowska, E. Milewska, *Diagnozowanie psychologiczne w kryminologii*, Akademia Teologii Katolickiej, Warszawa 1986.
- Pytko L., *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 2001.
- Smyczyński T., Andrzejewski M., *Prawo rodzinne i opiekuńcze*, C.H. Beck, Warszawa 2020.
- Strykowska J., *Niedostosowanie społeczne dzieci w wieku szkolnym. Problemy. Diagnoza. Profilaktyka*, Gnieźnieńska Wyższa Szkoła Humanistyczno-Menedżerska, Gniezno 2005.
- Szacka B. *Wprowadzenie do socjologii*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2003.
- Tysza Z., *System metodologiczny wieloaspektowej integracji analizy życia rodzinnego*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2001.
- Ustawa z dnia 26 października 1982 r. o postępowaniu w sprawach nieletnich (Dz.U. 1982 nr 35, poz. 228).
- Ustawa z dnia 9 czerwca 2022 r. o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich (Dz.U. 2024, poz. 978).
- Wysocka E., *Wybrane problemy diagnozy niedostosowania społecznego – obszary, modele, zasady i sposoby rozpoznawania zjawiska*, „Chowanna” 2006, t. 2(27).
- Zaborowski Z., *Rodzina jako grupa społeczno-wychowawcza*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1980.
- Zajączkowski K., *Profilaktyka zachowań dewiacyjnych dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2000.

Social maladjustment in light of the Act on the Support and Resocialization of Minors

Abstract: This article analyses the phenomenon of social maladjustment in light of the Act on the Support and Resocialization of Minors. General issues are presented and the definitional context of social maladjustment is discussed. The following sections highlight preventive measures and strategies that are crucial for avoiding and minimizing risky behaviours. Finally, changes in legislation concerning the treatment of minors, their punishment, and the resocialization process are analysed and reflected upon.

Keywords: social maladjustment, socialization, family, social prevention of minors, resocialization, juvenile law

About the Authors

Dominika Janik-Lis – Doctor of social sciences, a political scientist. She completed postgraduate studies in the areas of acquiring and managing EU funds, psychological and pedagogical support and crisis intervention, and human resources management. She is the author and co-author of academic publications and a conference participant. She coordinates research and application projects. Her research interests include social competences, human and social capital, and coaching.

Monika Maj-Golianek – Doctor of Humanities in Sociology, psychologist, lecturer, and trainer. She has extensive experience in conducting training courses and workshops, particularly in personal development and psychosocial competencies. She coordinates research and training projects implemented in collaboration with the Ministry of Interior and Administration and the National Research Institute of the Ministry of Digital Affairs. Her research interests include: social competencies, communication and group processes, and personal and professional development of various social groups.

Iwona Pietrkiewicz-Mańkowska – attorney, mediator, and lecturer at the WSPA in Lublin. She specializes in civil law, commercial law, and mediation. She earned a master's degree in law from UMCS in Lublin. In 2015, she was entered on the list of attorneys of the District Bar Council (ORA) in Lublin. She completed postgraduate studies at the SGH in commercial law and at the KUL in mediation. She is listed as a permanent mediator at the District Court in Lublin. She runs her own private practice and teaches legal subjects at the WSPA in Lublin.

Izabela Walczak

University of Humanities and Economics in Lodz

 <https://orcid.org/0000-0001-7357-963X>e-mail: iwalczak@ahelodz.pl

Around conflict – image, language and metaphors

https://doi.org/10.25312/kiw.28_iwal

Abstract: Activities that promote both learner's autonomy and collaboration, foster in-depth understanding, provide inspiration and develop creative thinking seem to be an essential part of today's educational landscape. This paper analyses a workshop task designed on the basis of a theoretical model of the causes of conflicts, used in the academic *Constructive Conflict Resolution* course. The exercise involves creating outputs that combine visual and linguistic elements, illustrating the subject matter literally and figuratively, which then is used as the trigger for the in-class discussion aiming at in-depth understanding of the various aspects of the topic. Moore's wheel of conflict was applied as the knowledge component of the in-class activity which may be situated within a broader theoretical discourse on the role of image, language, and metaphors in conflict resolution education. The pedagogical potential of transcending traditional frameworks to foster autonomy, collaboration, and critical thinking were explored by examining how visual and linguistic elements can reframe learners' engagement and thus effectiveness of the learning process.

Keywords: conflict, metaphor, image, creativity

About the Author

Izabela Walczak – graduate of English Language and Literature Studies (University of Lodz). Lecturer at the University of Humanities and Economics in Lodz, freelance trainer, linguist and management practitioner. She has written articles on language, education and management and speaks at Polish and international conferences.

Introduction

The subject of this analysis is a sample of 15 collages created by 3 groups of students of Graphics and Journalism faculties during in-class activity in *Constructive Conflict*

Resolution workshops. The objective of the task was to integrate diverse perspectives and to encourage exploration, so that learners acquire in-depth understanding of the topic and become empowered to navigate conflicts with confidence and insight.

The students' works were analysed through the following lenses:

1. Image.
2. Language.
3. Metaphor.

The task and students' output analysed in this paper were designed on the basis on Christopher Moore's circle of conflict, a theoretical framework designed to identify the causes of conflict, which are categorized under five primary sources: relationship, data, interest, value, and structure.

Conflict resolution frameworks propose models to analyse the multifaceted nature of disputes. Christopher Moore's *Circle of Conflict* may serve, among others, as a diagnostic tool, categorizing conflicts according to their possible sources. Moore's model indicates that conflicts arise from distinct, often overlapping sources, each requiring tailored resolution strategies.¹

Tab. 1. Circle of conflict summary

Conflict type	Definition	Literature
Relationship conflicts	Rooted in interpersonal tensions, miscommunication, or emotional animosities.	G. Furlong, <i>The Conflict Resolution Toolbox</i> , Wiley and Sons, Ontario 2005.
Data conflicts	Stem from misinformation, incomplete data, or divergent interpretations.	Ch. Moore, <i>The Mediation Process practical strategies for resolving conflict</i> , Jossey-Bass Publishers, San Francisco 1996.
Interest conflicts	Driven by competing needs (substantive, procedural, psychological).	R. Fisher, W. Ury, B. Patton, <i>Getting to Yes: Negotiating an agreement without giving in</i> , Century Business, Sydney 1991.
Value conflicts	Arise from incompatible beliefs, ethics, or cultural norms.	Dow D., <i>Tool – Circle of Conflict</i> , 3.10.2019, https://synergycommons.net/resources/tool-circle-of-conflict/ [accessed: 1.08.2025].
Structural conflicts	Caused by systemic inequities in power, resources, or institutional design.	Dow D., <i>Tool – Circle of Conflict</i> , 3.10.2019, https://synergycommons.net/resources/tool-circle-of-conflict/ [accessed: 1.08.2025].

Source: own elaboration on the basis of listed literature.

Relationship conflicts arise from interpersonal issues such as miscommunication, mistrust, emotional tensions, or negative past history. Quite unsurprisingly, this inter-

¹ Ch. Moore, *The Mediation Process practical strategies for resolving conflict*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco 1996.

personal dynamic is also reflected in organizational conflicts.² Data conflicts occur due to misinformation, lack of data, or differing interpretations of numbers or messages, confirmed by studies emphasizing the importance of accurate data in resolving disputes.³ Data conflicts are also related to the use and understanding of linguistic subtleties.

Classic and common conflicts of interest stem from competing needs or goals such as resource allocation. Importantly, resources may also be immaterial. These types of conflicts are typically possible to solve through negotiation. Value conflicts, on the other hand, are deeply rooted in differing beliefs, ethics, or cultural norms held by individuals or groups. These conflicts tend to be difficult to handle, unless differences are acknowledged without judgment, there are shared values possible to define, or solutions that honour all perspectives can be drafted.

Structural conflicts are caused by systemic setups such as imbalanced power distribution, inequitable resource allocation, or structures that by definition disadvantage certain groups. Depending on the context, this category of conflicts may be solved through policy or organizational changes ensuring fairness and equity.

Moore's circle of conflict helps mediators to diagnose disputes by identifying their root causes, which enables interventions tailored to the specific type of conflict. It complements frameworks like Bernard Mayer's *Wheel of Conflict*, which incorporates human needs such as identity and security into conflict analysis.⁴ Together, these models provide a holistic understanding of complex disputes.

Studies have demonstrated the utility of Moore's framework in various contexts, e.g. workplace disputes involving leadership changes often combine structural and relationship conflicts,⁵ however empirical studies validating its predictive accuracy are limited as it is primarily a conceptual framework.

More recent adaptations have expanded the model to include language barriers and adaptive challenges within value conflicts, reflecting evolving understandings of cultural and communicative complexities.

Conflict collage activity

As Moore's model provides a clear categorization of conflict causes and is applicable in interpersonal, organizational, and historical contexts, the *Constructive conflict resolution* cross-curricular course in-class task is designed with it as a basis. The course

² C. De Dreu, L.R. Weingart, *Task versus Relationship Conflict: A Meta-Analysis*, "Journal of Applied Psychology" 2003, vol. 88, no. 4, pp. 741–749.

³ M. Bazerman, D.A. Moore, *Judgment in Managerial Decision Making*, John Wiley & Sons, New Jersey 2012.

⁴ B.S. Mayer, *The Dynamics of Conflict Resolution*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco 2000.

⁵ K. Jehn, E.A. Mannix, *The dynamic nature of conflict: A longitudinal study intragroup conflict and group performance*, "Academy of Management Journal" 2001, vol. 44(2), pp. 238–251.

is a two-day workshop class. The theoretical model of the circle of conflict is introduced on the first day, through elicitation and discussion, after a warm-up exercise. Afterwards, students are divided into groups and asked to reproduce the format of the 'empty' circle of conflict and fill in the respective areas with magazine and newspaper clips: pictures, photographs, key words, phrases and/or headlines. Hard copies of magazines and newspapers are a mix of everyday, lifestyle, political (representing right and left-wing of the political scene), gutter press and advertising leaflets, offer a variety of source material, both visual and linguistic. It is also possible for students to use internet news portals in search for applicable headlines and copy them on the collage in writing, as well as to add their own drawings.

The work involves searching for and selecting appropriate materials, planning it visually and presenting to other groups, which requires discussion, collaboration and assigning roles in teams. It is a structured open-ended task, with a theoretical model as a point of reference no 'correct' or best solutions. There is an infinite number of solutions and possible output ideas. The activity is followed by presentations of posters and the discussion encouraging students to reflect on their work and the ideas of other groups. The lecturer may use several questions to facilitate the discussion, the examples of which are listed below:

Tab. 2. Discussion questions

Category of questions	Examples
Understanding and going beyond	<i>Which examples in specific conflict categories are most relevant and illustrative?</i> <i>In your opinion, which elements in the collages best reflect the nature of conflict?</i>
Self-reflection	<i>What have you discovered and learnt about conflicts during the exercise?</i> <i>What experience, memories or thoughts has the activity triggered?</i> <i>What are your reflections about yourself?</i> <i>What other thoughts come to your mind?</i> <i>What information/conclusion/reflection will you take away from the exercise?</i>
Inspiration from others and new discoveries	<i>What have you learnt about other perspectives?</i> <i>Is there anything that you changed your opinion about? If so, what?</i> <i>How can each type of conflict be prevented?</i> <i>Having reviewed the collages, how can conflicts be best defined?</i> <i>Which types of conflicts seem easier and which more difficult to deal with? Why?</i>
Limitations of the model	<i>What would you add to what has already been discussed?</i> <i>In your view, what is missing from the model?</i> <i>What are its possible weaknesses?</i> <i>What would you change in the model?</i>

Source: own elaboration.

Images and language

In the analysed sample, students use a variety of clippings, including photographs, graphics short articles or their pieces, headlines, phrases or key words as well as their own inputs, both verbal and visual, the examples of which are listed in the table below.

Tab. 3. Examples of images and language in conflict categories

Conflict type	Examples of illustrations	Examples of key words, phrases and/or headlines
Relationship conflicts	Pictures of couples and families A cartoon clip showing a creature escaping a snowball	<i>First Love for the Second Time</i> <i>Steps Full of Emotions</i> <i>I Have Followed My Own Path</i>
Data conflicts	Picture of a head with a padlock inside, picture of butterflies flying out from a telephone screen	<i>A Skeleton in a Cupboard, The Whole Truth about Wołyn,</i> <i>Facts Are Missing – or Everyone Has Their Own</i> <i>That's Not What I said, and You Heard it Wrong,</i>
Interest conflicts	Mild and spicy ketchup	<i>Nations Have Their Rations, Changing the Profession After Years</i> <i>All That Glitters is Not Gold</i>
Value conflicts	Religious paintings	<i>Boys Don't Cry</i> <i>What's Most Important Is Found Inside</i> <i>We Believe in Different Things</i>
Structural conflicts	Hospital	<i>Aristocrats – We Love to Hate Them</i> <i>The System is Dividing Us</i> <i>One Country, Two Nations</i>

Source: own elaboration on the basis of source material.

It was noted that students, apart from neutral or formal register, used the language relevant for their age group (22–24 years of age), using informal expressions such as *cutie*, *sham* or *you came in hot*. Similarly, the pictures showing historical figures or article clippings with serious content such as armed conflicts, political or social issues, were accompanied by pictures reflecting their interests such as e.g. sports, cars or music.

In several cases images were combined with verbal elements, offering illustrative insights, for example:

- A couple discussing a choice of wine with a headline ‘*What do you think darling?*’ illustrating relationship conflicts.
- A picture of a younger and older woman put together to illustrate conflicts between generations.
- Headline *Part-time fathers – new urban trend* combined with a picture of a mother and a child sitting on one end of the couch and the father working on his laptop on the other
- Cartoon clipping showing a university graduate with a diploma complaining about the offered salary, illustrating structural conflicts.

Metaphors

In both group work and the discussion, students are encouraged to think not only directly about examples relevant for each category of conflict but also reflect on the phenomenon in a broader context and search for loose associations and its metaphorical illustrations induced by both visual and verbal cues. The result might be the metaphors generated in the in-class discussion:

- *A conflict is like a toilet paper if it starts rolling, it seems to never end.*
- *Some conflicts are like a global warming, at first one may not notice that something is going terribly wrong.*
- *If you think the best solution in a fight is to use force, you might be surprised.*
- *In a conflict of interests, some people's needs may be like a bottomless well, in which case it will be hard to meet half way in a negotiation.*
- *In an argument, you might have no idea what the other side is thinking or what their values are, it is better than to ask, rather than assume things.*

Thinking metaphorically encourages learners to generate different perspectives and search for otherwise opaque aspects of phenomena, which increases the educational value of the activity:

[it] is essential to cognition, shapes the way we perceive our environment and our interactions, builds bridges to community, and ultimately shapes culture. Thus, understanding metaphor in as much depth as it affords and then utilizing it as a pedagogical tool becomes an invaluable resource for instructors. [...] A new frame means a new perception. Metaphors can have that kind of power in helping students to see the world in ways they never have before.⁶

Metaphors and visual representations of concepts serve as catalytic tools for translating abstract notions such as conflict sources into tangible learning experiences, enabling learners to map familiar schemas onto complex conflict dynamic.⁷ For example:

- Structural conflicts might be visualized as 'architectural flaws' in a building, necessitating systemic redesign.
- Value conflicts could be framed as 'tectonic plates' grinding against deeply held beliefs.
- Such metaphors activate neural pathways associated with creative problem-solving, enhancing retention and critical analysis.⁸

⁶ S. Anika, *The Pedagogical Power of Metaphor*, "Locutorium" 2020, vol. 15, <https://locutorium.byu.edu/issues/volume-15-2020/the-pedagogical-power-of-metaphor/> [accessed: 1.08.2025].

⁷ G. Lakoff, M. Johnson., *Metaphors we live by*, The University of Chicago Press, Chicago 1980.

⁸ E. Botha, *Why Metaphor Matters in Education*, "South African Journal of Education" 2009, vol. 29(4), pp. 431–444; J. Littlemore, *Functions of Metaphor in Educational Contexts*, University of Birmingham, Birmingham 2020.

The task of creating outputs combining visual and linguistic elements exemplifies the visual-linguistic synergy of educational activity design.

As a potential development workshop participants might be requested e.g.

- to diagram conflict sources as interconnected nodes, using colour coding to denote their intensity and gravity.
- to think of narrative metaphors (e.g., ‘negotiation as a dance’) to articulate conflict solution strategies.

This approach aligns with embodied cognition theory, which posits that multisensory engagement deepens conceptual thinking. By juxtaposing Moore’s model with learner-generated metaphors, educators can help students challenge static frameworks; for instance, a metaphor of ‘*conflict as a rhizome*’ critiques the linearity of Moore’s categories, emphasizing interconnectedness.

Educational value

The exercise *Conflict collage*, by application of image, language and metaphors as tools supporting discoveries, collaboration, creative and critical thinking and discussion, offers a number of educational benefits.

First of all, it supports learners’ autonomy as students through reconfiguring the Circle of Conflict into personalized models were able to select the examples that they found personally meaningful and relevant to their experience. This kind of approach triggers engagement by allowing students to filter out irrelevant content. At the same, it has to be noted that the selectivity may become a limitation when teaching specific content, excluding essential but less directly relatable concepts. For example, while learners might focus on interpersonal conflicts that resonate with their age group or social context, they may overlook other social or organizational issues.

Discussing posters created by students clearly helped disclose apparent reasons why conflicts occur, as well as unearthing root causes and authentic rationale or emotions of conflicting parties. Conflicts often seem to arise from surface-level issues that appear to be the immediate cause but are, in reality, manifestations of deeper underlying factors. The distinction between them is critical for effective conflict resolution. Reasons, such as miscommunication or personality clashes, often mask more profound triggers such as ineffective structures or differences in values and beliefs. For instance, communication issues may seem to be the primary issue in workplace disputes, but closer analysis often reveals unclear job descriptions or responsibilities for assigned tasks. The activity helped students understand similar examples and the underlying principles.

The exercise offers an element of surprise and inspiration as browsing through magazines or news portals helps students think about the known in a new way and

think creatively about old elements to produce the new, exposing learners to new perspectives and associations. By juxtaposing seemingly unrelated elements, students engage in combinatory creativity, which can lead to novel insights about conflict dynamics.⁹ For example, browsing through media reports on political disputes alongside interpersonal conflicts can help learners identify parallels between power struggles at different scales. Although the task has as its objective the understanding of the main causes of conflict, in the collages there were indications of what helps prevent and solve them as well. This not only enhanced understanding but also encouraged innovative thinking about potential solutions, the topic covered in detail in latter parts of the course.

Finally, the activity develops critical thinking skills as, while working on their posters, students were bound to discover and discuss weaknesses of the model, e.g. an overlap between categories; as conflicts often involve multiple drivers (e.g., structural inequities exacerbating relational tensions).

Conclusions

Moore's framework remains a cornerstone in conflict resolution literature, offering a systematic lens to categorize causes of disputes and allows for in-depth understanding of the nature of conflict. It was found to be a malleable material for an activity involving discovery of a theoretical framework, development of deep understanding of its meaning and opening the door for new interpretations as well as creative and critical thinking. By empowering learners to critique and reimagine the model, it is possible to cultivate the agility needed to navigate today's polycentric disputes. The analysis of workshop outputs demonstrated how such creativity bridges theory and practice, advancing conflict resolution beyond mechanistic frameworks.

Deep understanding offered by this type of activity becomes the trigger for authentic learning that happens in class rather than relying on memorizing a 'list' of conflict categories. Self-reflection questions help to increase self-awareness of students offering personal development space transcending the syllabus contents.

It must also be noted that education is a two-way street or rather a roundabout, as numerous new insights about the conflict were also discovered by the author of the article during the class and the analysis of the source material. As one of the conclusions the analysis offers promising material for future design of in-class activities that combine multiple elements for effective learning in various domains, such as 3D sculptures or interactive digital maps.

⁹ J.M.V. Sikubwabo, *The perceptions and challenges of a holistic aspect of mediation for effective conflict resolution*, World Mediation, 13.03.2024, <https://worldmediation.org/the-perception-s-and-challenges-of-a-holistic-aspect-of-mediation-for-effective-conflict-resolution/> [accessed: 1.08.2025].

References

- Anika S., *The Pedagogical Power of Metaphor*, “Locutorium” 2020, vol. 15, <https://locutorium.byu.edu/issues/volume-15-2020/the-pedagogical-power-of-metaphor/> [accessed: 1.08.2025].
- Bazerman M., Moore D.A., *Judgment in Managerial Decision Making*, John Wiley & Sons, New Jersey 2012.
- Botha E., *Why Metaphor Matters in Education*, “South African Journal of Education” 2009, vol. 29(4), pp. 431–444.
- De Dreu C., Weingart L.R., *Task versus Relationship Conflict: A Meta-Analysis*, “Journal of Applied Psychology” 2003, vol. 88, no. 4, pp. 741–749.
- Dow D., *Tool – Circle of Conflict*, 3.10.2019, <https://synergycommons.net/resources/tool-circle-of-conflict/> [accessed: 1.08.2025].
- Fisher R., Ury W., Patton B., *Getting to Yes: Negotiating an agreement without giving in*, Century Business, Sydney 1991.
- Furlong G., *The Conflict Resolution Toolbox*, Wiley and Sons, Ontario 2005.
- Jehn K., Mannix E.A., *The dynamic nature of conflict: A longitudinal study intragroup conflict and group performance*, “Academy of Management Journal” 2001, vol. 44(2), pp. 238–251.
- Lakoff G., Johnson M., *Metaphors we live by*, The University of Chicago Press, Chicago 1980.
- Littlemore J., *Functions of Metaphor in Educational Contexts*, University of Birmingham, Birmingham 2020.
- Mayer B.S., *The Dynamics of Conflict Resolution*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco 2000.
- Moore Ch., *The Mediation Process practical strategies for resolving conflict*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco 1996.
- Sikubwabo J.M.V., *The perceptions and challenges of a holistic aspect of mediation for effective conflict resolution*, World Meditation, 13.03.2024, <https://world-meditation.org/the-perceptions-and-challenges-of-a-holistic-aspect-of-mediation-for-effective-conflict-resolution/> [accessed: 1.08.2025].

Wokół konfliktu – obraz, język, metafora

Streszczenie: Działania dydaktyczne, które jednocześnie promują autonomię oraz współpracę, sprzyjają pogłębionemu rozumieniu, dostarczają inspiracji i rozwijają twórcze myślenie, wydają się stanowić istotny element współczesnego krajobrazu edukacyjnego. Niniejszy artykuł analizuje zadanie warsztatowe zaprojektowane z wykorzystaniem teoretycznego modelu konfliktów, stosowanego w ogólnoakademickim kursie Konstruktywne rozwiązywanie konfliktów. Ćwiczenie polega na łączeniu elementów wizualnych i językowych, ilustrujących zagadnienie zarówno w sposób dosłowny, jak i metaforyczny. Prace służą jako punkt wyjścia do dyskusji warsztatowej ukierunkowanej na pogłębione zrozumienie różnych aspektów omawianego tematu. Jako komponent merytoryczny aktywności wykorzystano koło konfliktu Moore’a. Zbadano, w jaki sposób elementy wizualne i językowe przekładają się na zaangażowanie studentów w kontekście roli obrazu, języka i metafor w edukacji rozwiązywania konfliktów, współpracy i krytycznego myślenia.

Słowa kluczowe: konflikt, metafora, obraz, kreatywność

Nota autorska

Izabela Walczak – absolwentka filologii angielskiej Uniwersytetu Łódzkiego. Wykładowca Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, trenerka freelancerka, lingwistka i praktyk zarządzania. Autorka artykułów z zakresu językoznawstwa, edukacji i zarządzania; uczestniczka i prelegentka krajowych i międzynarodowych konferencji naukowych.

Joanna Zalewska

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

 <https://orcid.org/0000-0003-2240-4308>e-mail: joannazalewska@aps.edu.pl

„Matematyka na zielono”. Edukacja matematyczna dzieci w kontekście ekologicznym i społecznym

https://doi.org/10.25312/kiw.28_jzal

Streszczenie: W artykule podjęto temat znaczenia matematyki w rozwoju poznawczym, emocjonalnym i społecznym dziecka. Autorka ukazuje, że dyscyplina ta to nie tylko zbiór reguł i działań, ale narzędzie poznania i interpretacji rzeczywistości. Szczególną uwagę poświęcono metodzie projektu oraz edukacji ekologicznej jako nowoczesnym i efektywnym strategiom wspierającym naukę matematyki w przedszkolu i wczesnej edukacji szkolnej. W artykule przedstawiono przykłady dobrych praktyk dydaktycznych, które łączą treści matematyczne z działaniami proekologicznymi. Takie podejście sprzyja redukcji lęku przed matematyką, wzmacnia motywację i kształtuje postawy obywatelskie oraz prospołeczne.

Słowa kluczowe: edukacja matematyczna, metoda projektu, edukacja ekologiczna

Nota o autorze

Joanna Zalewska – doktor nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika, nauczyciel dyplomowany. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół szeroko rozumianej edukacji dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. W pracy naukowej i dydaktycznej łączy zagadnienia związane z dydaktyką matematyki oraz pedagogiką konstruktywistyczną. Prowadzi zajęcia ze studentami kierunków pedagogicznych. Szczególną uwagę poświęca strategiom rozwiązywania zadań matematycznych stosowanym przez uczniów klas I–III, metodzie projektu oraz rozwijaniu pracy zespołowej.

Wprowadzenie

Postrzeganie matematyki jako „królowej nauk” jest zróżnicowane i zależy od indywidualnych doświadczeń uczniów oraz sposobu jej nauczania. Dyscyplina ta może fascynować na różne sposoby. Dla jednych jej wartość tkwi w wewnętrznej logice, strukturalnej spójności, niezmienności twierdzeń oraz intelektualnej elegancji. Dla innych istotny jest przede wszystkim jej praktyczny wymiar, który ujawnia się w codziennym życiu poprzez wspieranie planowania budżetu, organizacji czasu, analizy danych i podejmowania trafnych decyzji. Jednocześnie matematyka bywa źródłem silnych emocji¹, także negatywnych, takich jak lęk, frustracja czy zniechęcenie. Dzieje się tak zwłaszcza wtedy, gdy proces nauczania ma charakter nadmiernie abstrakcyjny, schematyczny lub jest niedostosowany do możliwości rozwojowych i potrzeb poznawczych uczniów.

Współczesna pedagogika podkreśla znaczenie tworzenia środowiska sprzyjającego aktywnemu, zintegrowanemu i sensownemu uczeniu się, w którym dziecko odgrywa rolę odkrywcy i konstruktora wiedzy. Kluczowe staje się nauczanie oparte na doświadczeniu, osadzone w kontekstach bliskich wychowankowi, takich jak przyroda, codzienne sytuacje życiowe czy wspólne działania. W takim podejściu matematyka zyskuje nowe, przyjazne oblicze. Staje się bardziej zrozumiała, dostępna i funkcjonalna. Jej nauka nie tylko może dostarczać radości i poczucia sukcesu, lecz również wzmacniać sprawczość dziecka oraz wspierać jego wszechstronny rozwój.

Celem niniejszego artykułu jest ukazanie dydaktycznego potencjału metody projektu w edukacji matematycznej dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, ze szczególnym uwzględnieniem integracji treści matematycznych z edukacją ekologiczną. Artykuł podejmuje próbę analizy, w jaki sposób konstruowanie sytuacji edukacyjnych, opartych na realnych i bliskich dziecku kontekstach, sprzyja nie tylko rozwojowi kompetencji poznawczych, lecz także emocjonalnych, społecznych i aksjologicznych.

Prezentowany tekst ma charakter metodyczny i opiera się na założeniach konstruktywizmu oraz pedagogiki aktywnego uczenia się. Przedstawiono w nim wybrane elementy projektu² dydaktycznego zatytułowanego „Matematyka na zielono”, opracowanego przez studentów kierunku pedagogika w ramach zajęć z metodyki edukacji matematycznej oraz metodyki edukacji matematycznej w przedszkolu. Zajęcia te były

¹ Problematyka ta została dostrzeżona już w latach 80. XX wieku przez E. Gruszczyk-Kolczyńską, która jako jedna z pierwszych badaczek w polskiej literaturze pedagogicznej zwróciła uwagę na fakt, że trudności i zmaganie się z wyzwaniami są naturalnym elementem procesu uczenia się matematyki. Zob. E. Gruszczyk-Kolczyńska, *Dlaczego dzieci nie potrafią uczyć się matematyki?*, Wydawnictwo IWZZ, Warszawa 1989; E. Gruszczyk-Kolczyńska, *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki*, Wydawnictwo WSiP, Warszawa 1994.

² Inspiracją do realizacji projektu pt. „Matematyka na zielono” była publikacja M. Krämer, wydana przez mFundację. Publikacja dostępna jest na stronie: www.mjakmatematyka.pl.

realizowane na Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie w latach akademickich 2022/2023–2024/2025.

W ramach wspomnianych zajęć powstało wiele wartościowych projektów edukacyjnych, m.in. „Matematyka w kuchni”, „Matematyka na placu zabaw”, „Matematyka w muzeum”, „Matematyka w sklepie”. Niniejszy artykuł koncentruje się jednak wyłącznie na analizie i prezentacji projektu „Matematyka na zielono”. Przykład ten ilustruje możliwości wykorzystania metody projektu w integrowaniu edukacji matematycznej z treściami ekologicznymi, a także pokazuje, że matematyka może pełnić funkcję narzędzia wspierającego rozumienie i interpretację otaczającej rzeczywistości, w tym aspektów związanych z ochroną środowiska i zrównoważonym rozwojem.

Prezentowane koncepcje mogą być inspiracją dla nauczycieli wychowania przedszkolnego, edukacji wczesnoszkolnej oraz studentów kierunków pedagogicznych, którzy poszukują skutecznych sposobów projektowania zajęć wspierających holistyczny rozwój dziecka, rozwijających motywację do nauki matematyki oraz kształtujących postawy proekologiczne i obywatelskie.

Matematyka jako droga poznania – wspieranie rozwoju myślenia i kompetencji poznawczych dziecka

Matematyka od wieków warunkuje cywilizacyjny rozwój. Jest nie tylko językiem opisu świata, lecz także narzędziem porządkowania rzeczywistości oraz systemem myślenia, który wykracza poza granice jednego przedmiotu szkolnego. W edukacji odgrywa szczególnie istotną rolę, ponieważ stanowi nie tylko dziedzinę wiedzy, lecz także przestrzeń rozwijania zdolności poznawczych, takich jak logiczne myślenie, analiza, wnioskowanie oraz podejmowanie świadomych decyzji.

Uczenie się matematyki to proces samodzielnego konstruowania wiedzy, który wymaga systematyczności, uważności i wysokiego poziomu samokontroli, jak również odpowiednich warunków dydaktycznych³. Trudności mogą pojawić się wtedy, gdy metody nauczania nie są dostosowane do możliwości ucznia, nie odwołują się do jego codziennych doświadczeń lub gdy używany język okazuje się zbyt abstrakcyjny.

Jak zauważa E. Swoboda: „matematyka jest postrzegana jako nauka posługująca się abstrakcyjnymi pojęciami i relacjami. Rzeczywiście, nie ma możliwości, aby zmysłami doświadczyć, czym jest określone szczegółowe pojęcie matematyczne, albo na czym polegają związki i relacje między pojęciami. Te obiekty i związki można jedynie reprezentować poprzez słowo, obraz, symbol, gest”⁴. Nie istnieje możliwość zmysłowego uchwycenia, czym jest dane pojęcie matematyczne ani na czym polegają

³ A. Baczko-Dombi, *Ucieczka od matematyki. Rekonstrukcja procesu w kontekście społecznego wizerunku przedmiotu*, „Edukacja” 2017, nr 1(140), s. 39–54.

⁴ E. Swoboda, *Tworzenie różnych reprezentacji przez dzieci podczas rozwiązywania problemu matematycznego*, „Edukacja” 2017, nr 1(140), s. 27–38.

relacje między tymi pojęciami. Tego rodzaju obiekty i zależności mogą być jedynie reprezentowane za pomocą słowa, obrazu, symbolu, gestu⁵. Z tego względu szczególnie ważne jest tworzenie środowiska edukacyjnego, które umożliwia dzieciom aktywne budowanie znaczeń i intuicji matematycznych poprzez działanie, modelowanie i refleksję.

Wbrew stereotypom matematyka nie ogranicza się jedynie do wzorów i twierdzeń. Stanowi narzędzie poznania oraz formę aktywności intelektualnej, która uczy dostrzegania ukrytych struktur, porządkowania złożoności rzeczywistości, a także łączenia myślenia logicznego z empatią⁶ i refleksją etyczną. Ponadto pomaga w kształtowaniu umiejętności odróżniania prawdy od fałszu⁷.

Jak trafnie zauważył H. Poincaré, matematyka jest „sztuką nadawania tej samej nazwy różnym rzeczom”⁸. To zdanie doskonale oddaje jej złożony charakter i wielość zastosowań. Już od najdawniejszych czasów dyscyplina ta pełniła istotne funkcje użytkowe, wspierając człowieka w rozwiązywaniu problemów związanych z budownictwem, rolnictwem, handlem czy organizacją przestrzeni. Współcześnie jej rola została znacząco poszerzona. Oprócz zastosowań praktycznych matematyka stała się narzędziem refleksji, krytycznej analizy oraz twórczej interpretacji i transformacji otaczającej nas rzeczywistości⁹.

Różnorodność funkcji, jakie pełni matematyka jako wiedza praktyczna i intelektualne narzędzie poznania, znajduje odzwierciedlenie również w procesie nauczania. W kontekście edukacyjnym szczególnego znaczenia nabiera zasada paralelizmu, opisana przez Z. Semadeniego¹⁰. Zgodnie z tą koncepcją rozwój struktur poznawczych dziecka stanowi uproszczone i skrócone odzwierciedlenie procesu, który ludzkość przeszła w toku historycznego rozwoju matematyki. Zbigniew Semadeni¹¹, odwołując się do myśli H. Poincarégo, podkreśla, że nauczyciel powinien przeprowadzić dziecko przez etapy rozwoju analogiczne do tych, które przeszła ludzkość. Choć proces ten może przebiegać szybciej, nie powinien jednak pomijać żadnego z kluczowych poziomów. Oznacza to, że kształtowanie się struktur matematycznych w umyśle dziecka (ontogeneza) powinno, w ogólnym zarysie, odzwierciedlać drogę, jaką matematyka

⁵ Tamże, s. 27.

⁶ J. Lamri, *Kompetencje XXI wieku. Kreatywność, komunikacja, krytyczne myślenie, kooperacja*, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa 2021, s. 130.

⁷ Por. M. Skura, M. Lisicki, *Gen liczby. Jak dzieci uczą się matematyki?*, Wydawnictwo Mama, Warszawa 2018, s. 7.

⁸ „Matematyka jest sztuką nadawania tej samej nazwy różnym rzeczom” – autorem tych słów jest fizyk i filozof matematyki H. Poincaré (*Nauka i metoda*, przeł. M.H. Horwitz, Wydawnictwo G. Centnerszwer i Ska, Warszawa 1911, s. 20, cyt. za: Z. Semadeni, *Różne oblicza matematyki. Matematyka z historycznego, ontogenetycznego i filozoficznego punktu widzenia*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2023, s. 18).

⁹ K. Ciesielski, Z. Pogoda, *Po co komu matematyka*, [w:] tychże, *Królowa bez Nobla. Rozmowy o matematyce*, Wydawnictwo Demart, Warszawa 2018, s. 42–64.

¹⁰ Z. Semadeni, *Różne oblicza matematyki...*, dz. cyt., s. 20–23.

¹¹ Tamże, s. 21.

przebyła w toku swojego historycznego rozwoju (filogeneza)¹². Tak jak myślenie matematyczne ewoluowało w dziejach cywilizacji, tak również rozwija się ono u dziecka. Proces ten rozpoczyna się od działań konkretnych i praktycznych, poprzez manipulowanie przedmiotami podczas zabawy, aż po operowanie pojęciami abstrakcyjnymi¹³. Już od najmłodszych lat dzieci spontanicznie uczą się liczyć, mierzyć, rozpoznawać kształty i porządkować obiekty, najczęściej w codziennych sytuacjach, takich jak zabawa na placu, pomoc w kuchni, zakupy czy inne domowe aktywności.

Zrozumienie mechanizmów rozwoju kompetencji matematycznych u dzieci wspierają różne teorie uczenia się, które wskazują, w jaki sposób można efektywnie projektować działania dydaktyczne w tym obszarze. Jednym z podejść jest behawioryzm¹⁴, zgodnie z którym gotowość do uczenia się matematyki nie zależy bezpośrednio od wieku dziecka, lecz od odpowiednio zaplanowanych bodźców i doświadczeń. W tym ujęciu nauczyciel lub rodzic odgrywa rolę organizatora środowiska edukacyjnego, który poprzez systematyczne wzmacnianie pożądaných zachowań modeluje proces uczenia się.

Odminną perspektywę proponuje konstruktywizm¹⁵. Zgodnie z tą teorią dziecko nie przyswaja wiedzy biernie, lecz aktywnie konstruuje ją na podstawie własnych doświadczeń oraz interakcji z otoczeniem. Jak zauważa D. Klus-Stańska¹⁶, porównując modele dydaktyki behawiorystycznej i konstruktywistycznej, „nauczanie jest tworzeniem okazji edukacyjnych bez możliwości precyzyjnego określenia częściowych efektów: kreacją środowiska uczącego, oferowaniem sytuacji problemowych”¹⁷.

¹² Z. Semadeni, *Matematyka w edukacji początkowej – podejście konstruktywistyczne*, [w:] Z. Semadeni, E. Gruszczyk-Kolczyńska, G. Treliński, B. Bugajska-Jaszczołt, M. Czajkowska, *Matematyczna edukacja wczesnoszkolna. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce 2015, s. 28–44.

¹³ J.S. Bruner, *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznawania*, PWN, Warszawa 1978, s. 544–583.

¹⁴ B.F. Skinner, *Zachowanie się organizmów*, przeł. K. Dudziak, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1995.

¹⁵ Do rozwoju konstruktywizmu przyczynili się przede wszystkim trzej wybitni teoretycy: J. Piaget, L. Wygotski i J. Bruner. Jean Piaget, twórca konstruktywizmu genetycznego (poznawczego), uważał, że wiedza rozwija się etapami, a dziecko aktywnie buduje swoje struktury poznawcze poprzez doświadczenia i interakcje z otoczeniem. Do najważniejszych dzieł tego badacza należą *Narodziny inteligencji dziecka* oraz *Studia z psychologii dziecka*. Lew Wygotski, reprezentujący nurt konstruktywizmu społecznego, podkreślał znaczenie środowiska społecznego w procesie uczenia się – kluczową rolę odgrywają język, interakcje i tzw. strefa najbliższego rozwoju. Fundamentalne dzieło tego autora to *Myślenie i mowa*. Jerome Bruner, twórca konstruktywizmu kulturowego, zwracał uwagę na to, że wiedza jest aktywnie konstruowana przez jednostkę, ale zawsze osadzona w kontekście kulturowym; podkreślał również znaczenie narracji oraz reprezentacji wiedzy. Wśród jego najważniejszych publikacji wymienić można książki *Poza dostarczone informacje* oraz *Kultura edukacji*.

¹⁶ D. Klus-Stańska, *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2010, s. 342–360.

¹⁷ Tamże, s. 341.

W tym ujęciu szczególne znaczenie zyskuje rola ucznia jako aktywnego uczestnika procesu poznawczego.

To właśnie aktywność i działanie stanowią kluczowe czynniki w rozwoju dziecięcego myślenia matematycznego. Z tego względu niezwykle istotne jest tworzenie takich sytuacji edukacyjnych, które sprzyjają eksperymentowaniu, obserwacji, zadawaniu pytań oraz samodzielnemu odkrywaniu zależności. Jedno z podejść szczególnie wspierających ten proces stanowi metoda projektu, czyli forma pracy dydaktycznej integrująca wiedzę, doświadczenie i działanie wokół wspólnego celu. Dzięki niej możliwe staje się uczenie matematyki w sposób zintegrowany z innymi obszarami edukacyjnymi, zwłaszcza z wychowaniem prospołecznym i proekologicznym.

Metoda projektów w edukacji matematycznej małych dzieci

Metoda projektów (*project method*) ma długą tradycję, a jej podstawy teoretyczne sięgają nurtu pedagogiki progresywistycznej. Za jej twórcę uznaje się J. Deweya¹⁸, który w swoich pracach podkreślał znaczenie aktywnego uczenia się opartego na osobistym doświadczeniu. Dostrzegał wartość edukacji zorientowanej na działanie, rozwijającej samodzielność, inicjatywę oraz odpowiedzialność uczniów.

William H. Kilpatrick¹⁹, uczeń J. Deweya, rozwinął i przekształcił jego koncepcję, publikując w 1918 roku pracę *The Project Method*. Odwoływał się w niej zarówno do idei całościowego nauczania, jak i do teorii doświadczenia swojego mentora. W ujęciu W.H. Kilpatricka istotą metody projektu jest angażowanie uczniów w działania podejmowane z własnej inicjatywy, prowadzące do zdobywania wiedzy w sposób zintegrowany, praktyczny i osadzony w realnym kontekście. Taka forma pracy sprzyja nie tylko przyswajaniu wiedzy, lecz także wszechstronnemu i harmonijnemu rozwojowi wychowanków²⁰.

Jak zauważa M. Szymański²¹, to właśnie J. Dewey jako pierwszy zaakcentował znaczenie metody projektu w stymulowaniu całościowego rozwoju dziecka oraz potrzebę dostosowania jej do jego możliwości psychofizycznych. John Dewey i William H. Kilpatrick konsekwentnie propagowali ideę „uczenia się przez działanie” (*learning by doing*) oraz zdobywania wiedzy poprzez bezpośrednie, osobiste doświadczenie²².

Metoda projektów to podejście dydaktyczne, w którym uczniowie nabywają wiedzę i rozwijają kompetencje poprzez samodzielną, długofalową pracę nad praktycz-

¹⁸ J. Dewey, *Moje pedagogiczne credo*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2005.

¹⁹ W.H. Kilpatrick, *The Project Method*, „Teachers College Record” 1918, nr 19(4), s. 319–336, <https://sci.bban.top/pdf/10.1086/708360.pdf> [dostęp: 7.04.2025].

²⁰ E. Wiśniewska, *Projekt jako metoda edukacyjna w teorii i praktyce kształcenia elementarnego*, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Płocku, Płock 2013, s. 9.

²¹ M.S. Szymański, *O metodzie projektów*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2010, s. 15–26.

²² Tamże, s. 26.

nym zadaniem. Projekty tego typu mają zazwyczaj charakter interdyscyplinarny, są osadzone w realnym kontekście życia i polegają na rozwiązywaniu konkretnych problemów. W takim modelu edukacyjnym uczniowie odgrywają aktywną rolę twórców i badaczy, a nauczyciel występuje jako przewodnik i facylitator procesu uczenia się.

Przykładowe projekty edukacyjne wspierające rozwój kompetencji matematycznych obejmują różnorodne działania. Jednym z nich jest zaprojektowanie klasowego ogródka, co pozwala na naukę przez działanie, pomiar i planowanie przestrzeni. Innym przykładem jest organizacja kiermaszu lub wydarzenia charytatywnego, gdzie uczniowie ćwiczą planowanie budżetu oraz obliczanie przychodów i kosztów. Cennym doświadczeniem może być także budowa modeli mostów, placów zabaw czy fragmentów miasta, które umożliwiają praktyczne wykorzystanie wiedzy geometrycznej i technicznej. Tego typu aktywności sprzyjają nie tylko przyswajaniu treści matematycznych w sposób naturalny i funkcjonalny, lecz także rozwijają umiejętności społeczne, takie jak współpraca, komunikacja i odpowiedzialność.

Metoda projektów szczególnie dobrze sprawdza się w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, ponieważ odpowiada naturalnemu stylowi uczenia się dzieci w tym wieku poprzez zabawę, eksplorację i eksperymentowanie. Koncepcja ta została szczegółowo rozwinięta przez J.H. Helm i L. Katz²³, które podkreślają, że projekty sprzyjają wszechstronnemu rozwojowi dzieci, wspierając ich kompetencje poznawcze, emocjonalne i społeczne już od najmłodszych lat. Starannie zaplanowany projekt może przypominać fascynującą zabawę badawczą, podczas której uczniowie nawet nie dostrzegają, że właśnie się uczą, a mimo to skutecznie rozwijają liczne kompetencje poznawcze, emocjonalne i społeczne.

Podobne stanowisko prezentuje B.D. Gołębniak²⁴, wskazując, że uczenie się metodą projektów nie ogranicza się do przyswajania wiedzy, lecz prowadzi do kształtowania postaw badawczych, odpowiedzialności oraz umiejętności współpracy. Jej zdaniem projekty pozwalają uczniom konstruować wiedzę w sposób całościowy, przy aktywnym wsparciu innych uczestników procesu edukacyjnego. Tego rodzaju podejście może być skutecznie stosowane na wszystkich etapach kształcenia, począwszy od edukacji przedszkolnej aż po uniwersytet, niezależnie od przedmiotu nauczania²⁵.

Z kolei J. Królikowski²⁶, popularyzując metodę projektów wśród polskich pedagogów, zwraca uwagę na jej znaczenie w integrowaniu wiedzy z różnych obszarów oraz w rozwijaniu kluczowych kompetencji, szczególnie w kontekście współpracy zespołów międzyprzedmiotowych.

²³ J.H. Helm, L.G. Katz, *Mali badacze. Metoda projektu w edukacji elementarnej*, tłum. E. Pul-kowska, Wydawnictwo CODN, Warszawa 2003.

²⁴ B.G. Gołębniak (red.), *Uczenie metodą projektów*, WSiP, Warszawa 2002.

²⁵ Tamże, s. 8.

²⁶ J. Królikowski, *Projekt edukacyjny. Materiały dla zespołów międzyprzedmiotowych*, Wydawnictwo CODN, Warszawa 2001.

W efekcie metoda projektów okazuje się nie tylko skutecznym narzędziem dydaktycznym, lecz także przestrzenią sprzyjającą aktywizowaniu uczniów i budowaniu relacji między wszystkimi uczestnikami procesu edukacyjnego.

Edukacja ekologiczna jako kontekst nauki matematyki w praktyce

Zgodnie z ustawą²⁷ z dnia 27 kwietnia 2001 roku dotyczącą ochrony środowiska oraz zasad korzystania z jego zasobów, przy uwzględnieniu idei zrównoważonego rozwoju, szczególny nacisk położono na konieczność realizacji działań edukacyjnych o charakterze praktycznym. W Polsce edukacja ekologiczna jest obecna na wszystkich poziomach kształcenia, począwszy od wychowania przedszkolnego. Jej celem jest nie tylko przekazywanie wiedzy o środowisku, ale również kształtowanie postaw proekologicznych oraz nawyków sprzyjających ochronie przyrody od najmłodszych lat.

Jak zauważa Anna Falkowska²⁸, problematyka ochrony środowiska dopiero od niedawna zaczęła być konsekwentnie integrowana z pedagogiką. Pojęcie „zrównoważonego rozwoju” zostało formalnie wprowadzone do podstawy programowej dopiero w 2017 roku, co wskazuje na relatywnie późne uwzględnienie tej tematyki w polskim systemie edukacyjnym. Uzupełnieniem, a zarazem rozszerzeniem tych działań jest Ustawa²⁹ z dnia 19 lipca 2019 r. o przeciwdziałaniu marnowaniu żywności, której zapisy również zostały włączone do podstawy programowej³⁰.

Działania te pozostają zgodne z przesłaniem zawartym w encyklice *Laudato si'* papieża Franciszka³¹, gdzie ojciec święty podkreśla konieczność zintegrowanego podejścia do ochrony środowiska, sprawiedliwości społecznej i edukacji ekologicznej. Troska o wspólny dom – naszą planetę – powinna rozpoczynać się od najmłodszych lat i obejmować zarówno działania praktyczne, jak i refleksję nad stylem życia oraz relacją człowieka z naturą.

W tym kontekście edukacja ekologiczna stanowi znakomite tło dla projektów matematycznych, ponieważ łączy naukę z codziennym życiem, troską o środowisko

²⁷ Ustawa z dnia 27 kwietnia 2001 r. – Prawo ochrony środowiska (Dz.U. 2001 nr 62, poz. 627 z późn. zm.), <https://eli.gov.pl/api/acts/DU/2001/627/text/I/D20010627.pdf> [dostęp: 11.04.2025].

²⁸ A. Falkowska, *Ekologiczny kapitał w perspektywie społeczeństwa wiedzy XXI wieku*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2024, s. 68.

²⁹ Ustawa z dnia 19 lipca 2019 r. o przeciwdziałaniu marnowaniu żywności (Dz.U. 2019, poz. 1680), <https://www.infor.pl/akt-prawny/DZU.2019.170.0001680,ustawa-o-przeciwdzialaniu-marnowaniu-zywnosci.html> [dostęp: 11.04.2025].

³⁰ Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. 2024, poz. 737); zmieniona Ustawą z dnia 19 lipca 2019 r. o przeciwdziałaniu marnowaniu żywności (Dz.U. 2020, poz. 1645) [dostęp: 11.04.2025].

³¹ Franciszek, *Encyklika Laudato si' Ojca Świętego Franciszka poświęcona trosce o wspólny dom*, 24.05.2015, https://www.vatican.va/content/francesco/pl/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html [dostęp: 11.04.2025].

oraz kształtowaniem postaw prospołecznych i obywatelskich. Edukacja matematyczna i ekologiczna mogą wzajemnie się wspierać, a projekt o tematyce przyrodniczej może zawierać wiele elementów obliczeniowych (np. mierzenie wzrostu roślin, liczenie, analizowanie zużycia wody czy energii). W ten sposób matematyka przestaje być abstrakcyjna, zyskuje kontekst, sens i cel. Dziecko, które liczy butelki przeznaczone do recyklingu, nie tylko rozwija umiejętności matematyczne, ale także uczy się odpowiedzialności za środowisko. Takie podejście sprzyja redukcji lęku przed matematyką, wzmacnia motywację i daje poczucie sprawczości. Uczniowie dostrzegają, że za pomocą matematyki mogą realnie wpływać na otaczający świat.

Tematyka przyrodnicza i ekologiczna jest naturalnie bliska dzieciom w wieku przedszkolnym. Wykazują one spontaniczne zainteresowanie światem przyrody, chętnie obserwują rośliny i zwierzęta, bawią się na świeżym powietrzu, zadają pytania o najbliższe otoczenie. Wykorzystanie tych zainteresowań w działaniach edukacyjnych niesie ze sobą szereg korzyści: po pierwsze, treści ekologiczne są osadzone w rzeczywistości, co stanowi znakomity kontekst do nauki pojęć matematycznych i przyrodniczych; po drugie, udział dzieci w działaniach na rzecz środowiska (np. pielęgnacja ogródka, segregacja odpadów) wzmacnia ich poczucie sprawczości; po trzecie, edukacja ekologiczna realizowana przez obserwacje, eksperymenty, zabawy terenowe i prace ogrodnicze idealnie wpisuje się w pedagogikę opartą na aktywności i doświadczeniu.

Zielona matematyka w projektach edukacyjnych – przykłady dobrych praktyk

Po omówieniu metody projektu i edukacji ekologicznej warto się zastanowić, jak można je skutecznie połączyć w spójną praktykę dydaktyczną. Projekty o tematyce ekologicznej stwarzają doskonałe warunki do nauki matematyki w sposób angażujący, praktyczny i zrozumiały. W kolejnej części przedstawiono przykłady zabaw i aktywności o charakterze matematyczno-ekologicznym, zrealizowanych metodą projektu podczas zajęć matematycznych. Propozycje te zostały dostosowane do możliwości rozwojowych dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym; ukazują, w jaki sposób koncepcja „matematyki na zielono” może być skutecznie wdrażana w praktyce edukacyjnej.

Matematyczne zabawy z nakrętkami

Są to proste, a jednocześnie bardzo angażujące zabawy, dzięki którym dzieci mogą rozwijać podstawowe umiejętności matematyczne, takie jak klasyfikowanie, liczenie, porównywanie oraz rozpoznawanie cech obiektów (kolor, wielkość, kształt). Dodatkowo zabawy te wspierają również rozwój percepcji wzrokowej, koordynacji wzrokowo-ruchowej, motoryki dużej i małej oraz orientacji przestrzennej. Dzięki wykorzystaniu materiałów z recyklingu, aktywność wpisuje się także w kontekst edukacji ekologicznej.

Przykładowe aktywności dzieci:

- segregują zakrętki według określonych kryteriów, np. koloru, wielkości,
- przeliczają liczbę zakrętek w poszczególnych zbiorach i porównują ich liczebność; ustalają, których jest najwięcej, a których najmniej,
- wyszukują w najbliższym otoczeniu (np. w sali lub na placu zabaw) przedmioty o podobnym kolorze lub kształcie (np. koła),
- przenoszą zakrętki na głowie na wyznaczonym odcinku, ćwiczą równowagę, koncentrację i orientację w przestrzeni,
- układają z zakrętek wzory oraz kompozycje przedstawiające elementy przyrody (np. rośliny, zwierzęta), rozwijają wyobraźnię i umiejętności grafomotoryczne.

Zabawa „Słyszę i liczę”

Zabawa ta może być skutecznym narzędziem wspierającym rozwój umiejętności matematycznych oraz koncentracji słuchowej u dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Poprzez aktywne słuchanie oraz manipulowanie liczmanami najmłodszy uczą się przeliczania, porównywania ilości oraz kojarzenia dźwięków z odpowiednimi symbolami graficznymi.

Przykładowe aktywności:

- nauczyciel lub rodzic wrzuca do metalowego kubka określoną liczbę małych przedmiotów (np. guzików, kamyków, nakrętek, ziaren fasoli) w takim tempie, aby dziecko mogło policzyć ich liczbę wyłącznie na podstawie wydawanych dźwięków,
- dziecko, nie widząc wrzucanych przedmiotów, liczy usłyszane dźwięki, po czym układa przed sobą odpowiadającą im liczbę liczmanów (np. klocków, patyczków), a następnie wybiera kartonik z odpowiednią liczbą oczek,
- dziecko wysypuje zawartość kubka, a dorosły przelicza przedmioty na głos, umożliwiając wychowankowi samodzielną weryfikację oraz kontrolę poprawności wykonania zadania,
- wariant rozszerzony – nauczyciel wrzuca do jednego kubka określoną liczbę przedmiotów, a po chwili do drugiego; zadaniem dziecka jest narysować tyle kresek, ile usłyszy dźwięków, a następnie na podstawie dwóch serii ma obliczyć łączną liczbę elementów i wskazać właściwy kartonik z liczbą oznaczającą sumę³².

³² Zabawa „Słyszę i liczę” może być elastycznie dostosowywana do indywidualnych możliwości rozwojowych dzieci poprzez regulację liczby bodźców słuchowych (np. liczby wrzucanych przedmiotów) oraz tempa ich prezentacji, co umożliwia stopniowanie trudności i indywidualizację zadań, sprzyjając budowaniu poczucia sukcesu u dzieci o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych. Dla urozmaicenia oraz stymulacji różnych kanałów percepcyjnych warto stosować alternatywne źródła dźwięku, takie jak stukanie o blat stołu, uderzanie w bębenek czy klaskanie.

Zabawa matematyczna „Domowe kosze”

Zabawa ta doskonali umiejętności operowania pojęciami matematycznymi (takimi jak zbiór, liczba, więcej/mniej, porównywanie), rozwija zdolności analityczne i logiczne myślenie, a także wprowadza dzieci w zagadnienia gospodarki odpadami i zrównoważonego rozwoju. W zależności od wieku i poziomu rozwoju dzieci aktywność można rozszerzyć o dodatkowe zadania, np. tworzenie wykresów słupkowych z przeliczonych kategorii lub planowanie, jak ograniczyć ilość powstających śmieci. To ostatnie ćwiczenie wprowadza dzieci w tematykę recyklingu, ucząc je klasyfikowania, liczenia i porównywania.

Przykładowe aktywności:

- w przestrzeni sali dydaktycznej rozmieszczone są kolorowe worki lub pojemniki symbolizujące różne frakcje odpadów (żółty – tworzywa sztuczne i metale, niebieski – papier, zielony – szkło, brązowy – odpady biodegradowalne, czarny – odpady zmieszane),
- dzieci otrzymują zestaw ilustracji przedstawiających różne rodzaje odpadów, m.in.: puste butelki PET, kartony po mleku, aluminiowe puszki, stare gazety, zapisane zeszyty, plastikowe opakowania po kosmetykach, skórki owoców, liście, skorupki jajek, słoiki po konfiturach, zakrętki, reklamówki czy drobne gałązki; zadaniem dzieci jest:
 - zidentyfikować i nazwać przedstawione odpady,
 - przeliczyć obrazki z każdej kategorii,
 - pogrupować odpady według kryterium przynależności do określonej frakcji i przyporządkować je do odpowiedniego koloru worka lub pojemnika,
 - porównać liczebność poszczególnych grup odpadów, określić, których jest najwięcej, a których najmniej, następnie zaś zamalować odpowiednią liczbę krątek na przygotowanej karcie pracy zgodnie z ilością odpadów przyporządkowanych do każdego pojemnika,
 - opisać cechy charakterystyczne wybranych odpadów, uwzględniając takie kryteria jak wielkość, materiał czy kształt, a w wersji rozszerzonej poznać orientacyjny czas rozkładu poszczególnych materiałów i uporządkować je w kolejności od odpadów rozkładających się najszybciej do tych najbardziej trwałych³³.

„Z rytmem przyrody – matematyka w plenerze”

Zajęcia matematyczne realizowane w otwartej przestrzeni stanowią doskonałą okazję do rozwijania umiejętności matematycznych w sposób aktywny, naturalny i bliski codziennemu doświadczeniu dziecka. Poprzez bezpośredni kontakt z przyrodą dzieci

³³ W zależności od wieku i poziomu rozwoju dzieci aktywność można rozszerzyć o dodatkowe zadania, np. tworzenie wykresów słupkowych z przeliczonych kategorii lub planowanie, jak można ograniczyć ilość powstających śmieci.

nie tylko uczą się pojęć matematycznych, lecz także rozwijają wrażliwość estetyczną, zdolności obserwacyjne i umiejętność współpracy.

Przykładowe aktywności:

- zbieranie naturalnych materiałów (liści, patyków, kasztanów, kamieni), które posłużą jako liczmany i elementy konstrukcyjne,
- liczenie i porównywanie zebranych obiektów (np. ile kasztanów udało się zebrać, czego jest więcej – kamyków czy liści),
- grupowanie materiałów przyrodniczych według określonych kryteriów: rodzaju, koloru, kształtu, wielkości,
- porządkowanie elementów od najkrótszego do najdłuższego, od najmniejszego do największego, co rozwija umiejętności klasyfikacji, porównywania i porządkowania,
- układanie rytmów z naturalnych materiałów (np. kasztan–liść–kamień–liść...), co wprowadza dzieci w świat sekwencji i schematów, stanowiących podstawę dla rozumienia pojęcia rytmu w matematyce.

Projekt matematyczny – „Mierzimy, sadzimy, liczymy”

Projekt realizowany z dziećmi w wieku 5–6 lat polegał na wspólnym założeniu niewielkiego ogródka warzywno-kwiatowego przez grupę przedszkolną. Działania rozłożone na kilka tygodni zostały zaplanowane w sposób etapowy, co umożliwiło dzieciom doświadczanie i stosowanie pojęć matematycznych w kontekście realnych działań.

Przebieg projektu:

- planowanie przestrzeni ogrodu – dzieci wspólnie wybierały miejsce na grządki, rysowały proste plany ogrodu oraz ustalały, co i gdzie zostanie posadzone; podczas tej aktywności rozwijały umiejętności związane z orientacją przestrzenną (np. określenia „po lewej stronie”, „na środku”), a także rozpoznawały i nazywały podstawowe figury geometryczne (prostokąt, kwadrat),
- zakupy – dzieci pracowały na określonym budżecie (np. 20 zł), przeliczając pieniądze, porównując ceny nasion i sadzonek oraz podejmując decyzje zakupowe; ćwiczyły w ten sposób umiejętność dodawania i odejmowania, porządkowania wartości liczbowych oraz planowania działań w oparciu o dostępne środki,
- sadzenie roślin – przedszkolaki odliczały nasiona i odmierzały odpowiednie odległości między nimi, posługując się różnymi narzędziami (np. dłonią, patyczkiem, linijką); ćwiczyły przy tym dokładność, rozwijały sprawność manualną i zdobywały doświadczenie w praktycznym zastosowaniu miar,
- obserwacja i pielęgnacja – dzieci regularnie mierzyły wzrost roślin, zapisując wyniki pomiarów i porównując je w tabeli; wykorzystywały do tego różnorodne narzędzia (linijki, miarki krawieckie, drewniane patyczki), ucząc się systematycznego zbierania danych, ich porządkowania i analizy,

- zbiory i podsumowanie – na zakończenie projektu dzieci liczyły zebrane warzywa, porównywały ich wielkość, tworzyły zbiory, a także wykonywały proste działania arytmetyczne (np. „z jednej grządki zebraliśmy 8 rzodkiewek, z drugiej 6 – razem mamy 14”).

Wartość edukacyjna projektu

Dzięki praktycznym działaniom, takim jak: przeliczanie potrzebnej liczby nasion, porównywanie wysokości roślin, zestawianie własnych plonów z wynikami innych czy analizowanie warunków sprzyjających wzrostowi (m.in. dostęp do światła, ilość wody, rodzaj gleby), dzieci mają okazję zastosować wiedzę matematyczną w rzeczywistych sytuacjach. Tego rodzaju aktywność nie tylko rozwija kompetencje matematyczne, lecz także wspiera logiczne myślenie, umiejętność obserwacji, wyciągania wniosków oraz rozumienie zależności przyczynowo-skutkowych.

Projekt „Ekologia w liczbach – ile naprawdę wyrzucamy?”

Projekt realizowany w klasach I–III miał na celu uświadomienie uczniom skali powstawania odpadów w codziennym funkcjonowaniu szkoły oraz zainspirowanie ich do poszukiwania realnych sposobów na ograniczenie ilości produkowanych śmieci. Zajęcia zorganizowano w formie kilkutygodniowego cyklu działań badawczo-matematycznych, podczas którego dzieci codziennie segregowały odpady wytwarzane w klasie, a na koniec dnia liczyły je i ważyły. Na podstawie zebranych danych prowadziły obserwacje, tworzyły rejestry, opracowywały zestawienia i wyciągały wnioski, ucząc się w ten sposób, że matematyka może być skutecznym narzędziem w diagnozowaniu problemów i podejmowaniu proekologicznych działań.

Przebieg działań:

- codzienne dokumentowanie odpadów³⁴ – każdego dnia uczniowie dokładnie rejestrują ilość powstałych w klasie odpadów (np. papierki po śniadaniu, zużyte kartki, opakowania po przyborach szkolnych), a następnie je liczą lub ważą; uzyskane wyniki są zapisywane w klasowym kalendarzu, tworząc tzw. dzienny rejestr odpadów (np. „poniedziałek: 300 g papieru, 5 plastikowych butelek”),
- prowadzenie plakatu (kalendarza śmieciowego) – dzieci nanoszą na dużą tablicę symbole poszczególnych rodzajów odpadów i wpisują odpowiednie liczby; plakat pełni funkcję wizualnego rejestru danych i stanowi podstawę do dalszych analiz,
- tworzenie wykresów i analiza danych – uczniowie sporządzają proste wykresy (np. słupkowe) ilustrujące liczbę poszczególnych odpadów, a następnie je porównują, wyciągając wnioski: który dzień był najbardziej „śmieciowy”, jakiego rodzaju odpady dominowały,

³⁴ Z zachowaniem zasad higieny dzieci wykonywały wszystkie czynności badawcze – sortując, przeliczając i ważąc odpady, korzystały z jednorazowych rękawiczek ochronnych, co pozwalało na bezpieczne i świadome uczestnictwo w działaniach projektowych.

- interpretacja wyników i planowanie działań – po zakończeniu zbiórki dzieci wspólnie się zastanawiają, jak ograniczyć ilość śmieci; proponują konkretne rozwiązania, np. używanie bidonów zamiast jednorazowych butelek czy racjonalne wykorzystywanie papieru; w kolejnych tygodniach mogą ponownie przeprowadzić pomiary, aby sprawdzić efektywność swoich działań.

Wartość edukacyjna

Realizacja projektu umożliwia uczniom pracę na rzeczywistych danych, co sprawia, że matematyka staje się funkcjonalnym narzędziem wspierającym rozumienie i interpretację otaczającej rzeczywistości oraz podejmowanie działań na rzecz jej modyfikacji. Uczniowie uczą się m.in.:

- klasyfikowania obiektów według rodzaju,
- liczenia i sumowania,
- posługiwania się jednostkami masy (gramy, kilogramy),
- porównywania liczebności i wielkości,
- tworzenia i interpretowania prostych wykresów.

Projekt edukacyjny „Matematyczna ścieżka przyrodnicza”

Projekt zakłada stworzenie przez uczniów prostej ścieżki edukacyjnej na terenie szkoły lub przedszkola, która łączy obserwację przyrodniczą z aktywnościami matematycznymi. Głównym celem jest ukazanie dzieciom, że matematyka może być narzędziem do poznawania przyrody oraz że liczenie, mierzenie czy szacowanie stanowią ciekawe doświadczenie badawcze i zabawę w jednym. Działania projektowe realizowane są w małych grupach. Każda z nich planuje i przygotowuje własne stanowisko, tzw. stację matematyczną, która uwzględnia zarówno aspekt przyrodniczy, jak i matematyczny. Ponadto poszczególne grupy opracowują krótki opis swojego stanowiska (np. na plakacie lub tabliczce), zawierający ciekawostki przyrodnicze i dane liczbowe. Pozostali uczniowie wędrują wyznaczoną ścieżką i odwiedzają kolejne stacje, ucząc się od siebie nawzajem.

Propozycje stacji mogą obejmować:

- „drzewa i ich wysokości” – dzieci mierzą obwód przy pomocy taśmy mierniczej i przybliżoną wysokość wybranego drzewa, wykorzystując do tego metodę cienia; porównują wyniki, tworzą zestawienia i rysunki,
- „matematyka w liściach” – dzieci zbierają liście różnych gatunków drzew i analizują ich kształty oraz symetrię; rysują przekroje, wyszukują pary identycznych liści, tworzą zbiory i klasyfikują według wybranych cech (np. kształt, długość ogonka, wielkość),
- „naturalne rytmy i układy” – dzieci tworzą rytmiczne ciągi z kasztanów, patyków, kamieni i liści, utrwalając pojęcia rytmu, sekwencji i klasyfikacji elementów,
- „skarby przyrody: ile tego mamy” – uczniowie zbierają i przeliczają dary natury (np. żółędzie, szyszki, kamyki), porównują ich liczebność, tworzą diagramy słupkowe, a także ustalają, który zespół zebrał więcej i o ile więcej niż inny.

Wartość edukacyjna

Projekt integruje treści z zakresu matematyki, przyrody, edukacji społecznej i języka polskiego. Udział w działaniach badawczych sprzyja rozwijaniu logicznego myślenia, umiejętności dokonywania pomiarów, analizy danych oraz kompetencji komunikacyjnych. Dzieci uczą się wykorzystywać narzędzia matematyczne do opisu i interpretacji zjawisk przyrodniczych, co wzmacnia ich poczucie sprawczości i pogłębia zainteresowanie nauką.

Podsumowanie

Edukacja matematyczna realizowana metodą projektu, zwłaszcza w połączeniu z treściami ekologicznymi, ukazuje matematykę jako dziedzinę dynamiczną, funkcjonalną i bliską codziennemu doświadczeniu. W takiej formule przestaje ona być źródłem lęku i niezrozumiałych reguł, a staje się narzędziem poznawania i interpretowania rzeczywistości. W centrum procesu dydaktycznego znajdują się realne problemy, które dzieci rozwiązują poprzez przeliczanie, mierzenie, szacowanie i analizowanie, wykazując przy tym autentyczne zaangażowanie.

„Matematyka na zielono” – odbierana wszystkimi zmysłami i doświadczana poprzez dotyk, ruch, emocje i obserwację – sprzyja rozwojowi poznawczemu, buduje pozytywne emocje i wzmacnia poczucie sprawczości. Aktywne metody integrują grupę, rozwijają kompetencje komunikacyjne oraz uczą współpracy i wspólnego podejmowania decyzji. Włączenie treści ekologicznych wzmacnia empatię, wrażliwość i odpowiedzialność za dobro wspólne. W konsekwencji kształtowane są nie tylko kompetencje matematyczne, lecz także obywatelskie i etyczne, zgodnie z ideą kształcenia holistycznego.

Bibliografia

- Baczko-Dombi A., *Ucieczka od matematyki. Rekonstrukcja procesu w kontekście społecznego wizerunku przedmiotu*, „Edukacja” 2017, nr 1(140), s. 39–54.
- Bruner J.S., *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznawania*, PWN, Warszawa 1978.
- Ciesielski K., Pogoda Z., *Po co komu matematyka*, [w:] tychże, *Królowa bez Nobla. Rozmowy o matematyce*, DEMART, Warszawa 2018, s. 42–64.
- Dewey J., *Moje pedagogiczne credo*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2005.
- Donaldson M., *Myślenie dzieci*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1986.
- Falkowska A., *Ekologiczny kapitał w perspektywie społeczeństwa wiedzy XXI wieku*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2024.

- Franciszek, Encyklika *Laudato si'* Ojca Świętego Franciszka poświęcona trosce o wspólny dom, 24.05.2015, https://www.vatican.va/content/francesco/pl/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html [dostęp: 11.04.2025].
- Gołębniak B.G. (red.), *Uczenie metodą projektów*, WSiP, Warszawa 2002.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., *Dlaczego dzieci nie potrafią uczyć się matematyki?*, Wydawnictwo IWZZZ, Warszawa 1989.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki*, WSiP, Warszawa 1994.
- Helm J.H., Katz L.G., *Mali badacze. Metoda projektu w edukacji elementarnej*, tłum. E. Pulkowska, Wydawnictwo CODN, Warszawa 2003.
- Kilpatrick W.H., *The Project Method*, „Teachers College Record” 1918, nr 19(4), s. 319–336, <https://sci.bban.top/pdf/10.1086/708360.pdf> [dostęp: 7.04.2025].
- Klus-Stańska D., *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2010.
- Królikowski J., *Projekt edukacyjny. Materiały dla zespołów międzyprzedmiotowych*, Wydawnictwo CODN, Warszawa 2001.
- Lamri J., *Kompetencje XXI wieku. Kreatywność, komunikacja, krytyczne myślenie, kooperacja*, Wolters Kluwer, Warszawa 2021.
- Piaget J., *Studia z psychologii dziecka*, PWN, Warszawa 1966.
- Semadeni Z., *Różne oblicza matematyki. Matematyka z historycznego, ontogenetycznego i filozoficznego punktu widzenia*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2023.
- Semadeni Z., Gruszczyk-Kolczyńska E., Treliński G., Bugajska-Jaszczołt B., Czajkowska M., *Matematyczna edukacja wczesnoszkolna. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce 2015.
- Skura M., Lisicki M., *Gen liczby. Jak dzieci uczą się matematyki?*, Wydawnictwo Maman, Warszawa 2018.
- Swoboda E., *Tworzenie różnych reprezentacji przez dzieci podczas rozwiązywania problemu matematycznego*, „Edukacja” 2017, nr 1(140), s. 27–38.
- Szymański M.S., *O metodzie projektów*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2010.
- Ustawa z dnia 27 kwietnia 2001 r. – Prawo ochrony środowiska (Dz.U. 2001 nr 62, poz. 627 z późn. zm.).
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. 2024, poz. 737).
- Ustawa z dnia 19 lipca 2019 r. o przeciwdziałaniu marnowaniu żywności (Dz.U. 2020, poz. 1645).
- Wiśniewska E., *Projekt jako metoda edukacyjna w teorii i praktyce kształcenia elementarnego*, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Płocku, Płock 2013.

„Green Mathematics”: Children’s mathematical education in an ecological and social context

Abstract: This article explores the role of mathematics in the cognitive, emotional, and social development of children. The author emphasizes that mathematics is not merely a set of rules and formulas but a tool for understanding and transforming reality. Special focus is given to project-based learning and ecological education as effective, modern strategies for supporting early math education. The article presents examples of good educational practices that integrate mathematical content with environmental activities. This approach helps reduce math anxiety, enhances motivation, and promotes civic and prosocial attitudes from an early age.

Keywords: mathematics education, project method, ecological education

About the Author

Joanna Zalewska – PhD in Social Sciences (specializing in pedagogy), certified teacher. Her academic interests focus on early childhood and primary education. In her research and teaching practice, she combines issues related to mathematics education and constructivist pedagogy. She teaches pedagogy students and places particular emphasis on the strategies used by children in grades 1–3 to solve mathematical problems, the use of project-based learning, and the development of teamwork skills.

Paulina Tyc <https://orcid.org/0009-0002-0035-0409>e-mail: paulina.tyc1607@gmail.com

Autonomizacja ucznia w uczeniu się matematyki na pierwszym i drugim etapie edukacyjnym*

https://doi.org/10.25312/kiw.28_ptyc

Streszczenie: Przedmiotem artykułu jest wspieranie przez nauczycieli autonomii w zakresie uczenia się matematyki przez ich wychowanków, czyli autonomizacji. Właściwym środkiem umożliwiającym osiągnięcie tego celu są zadania i problemy matematyczne. Prześledzono ich wykorzystanie przez nauczycieli pierwszego i drugiego etapu edukacyjnego. Badanie miało charakter jakościowy i zostało przeprowadzone w paradygmacie konstruktywistycznym. Do zgromadzenia danych wykorzystano metodę wywiadu i obserwacji. Przy interpretacji materiału badawczego wykorzystano koncepcję Gustawa Trelińskiego. Na podstawie badania ustalono, że chociaż posługiwanie się zadaniami i problemami matematycznymi oddziałuje pozytywnie na autonomizację uczniów w zakresie uczenia się matematyki, to jednak nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej, *respective* nauczyciele matematyki, rzadko wykorzystują ten środek w swojej codziennej praktyce lekcyjnej.

Słowa kluczowe: autonomizacja, uczenie się, nauczanie, edukacja matematyczna, zadania i problemy matematyczne.

* Artykuł powstał na podstawie pracy magisterskiej pt. *Kształtowanie umiejętności rozwiązywania zadań i problemów matematycznych w klasie trzeciej i czwartej*, przygotowanej przez autorkę pod kierunkiem dr. hab. Dariusza Stępkowskiego, prof. ucz., na Wydziale Nauk Pedagogicznych niwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie i obronionej w 2024 roku.

Nota autorska

Paulina Tyc – nauczycielka matematyki i fizyki alternatywnej w podwarszawskiej szkole oraz publicznej warszawskiej szkole na śródmieściu. Absolwentka jednolitych studiów magisterskich Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie oraz studiów licencjackich Fizyki specjalności nauczycielskiej Uniwersytetu Warszawskiego. Jej zainteresowania obejmują głównie matematyczną edukację konstruktywistyczną oraz metody jej doskonalenia we wszystkich szkołach – nie tylko tych alternatywnych.

Wprowadzenie

Uczenie się należy do podstawowych pojęć dydaktyki i oznacza aktywność własną ukierunkowaną na rozwój oraz samodoskonalenie. Czesław Kupisiewicz zdefiniował uczenie się jako „proces nabywania przez uczący się podmiot określonych wiadomości, umiejętności i nawyków, dokonujący się w toku bezpośredniego i pośredniego poznania rzeczywistości”¹. Ta definicja jest najbliższa podejściu, które przyjmuję w poniższym artykule za podstawę i określam mianem autonomii uczenia się. W odróżnieniu od wciąż dominującego w literaturze przedmiotu traktowania uczenia się jako wtórnej reakcji ucznia na bodźce dostarczane przez nauczyciela² i przyswajania gotowych form (schematów) myślenia oraz działania³ Czesław Kupisiewicz w cytowanej powyżej definicji podkreśla zaangażowanie podmiotu uczącego się, który zdobywa wiadomości, umiejętności i nawyki, wchodząc w kontakt poznawczy z rzeczywistością i ją eksplorując.

Patrząc na uczenie się przez pryzmat aktywności własnej podmiotu, z łatwością się zgodzimy, że ludzie różnią się między sobą cechami osobowości i w związku z tym rozmaicie poznają rzeczywistość oraz konstruują swoją wiedzę na jej temat. W tym kontekście często mówi się o strategiach uczenia się⁴. Moim zdaniem można uznać pojęcie autonomii uczenia się za wspólny mianownik dla tych strategii. W *Nowym słowniku pedagogicznym* W. Okoń wyjaśnia, że polski termin „autonomia” pochodzi od starogreckich słów *autós* (‘sam’) oraz *nómos* (‘prawo’) i konotuje przede wszystkim

¹ Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1984, s. 17.

² L. Wrona, *Uczenie się*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. VI, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004, s. 873–876; Z. Włodarski, W. Budohoska (red.), *Psychologia uczenia się: praca zbiorowa*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1998, s. 11.

³ W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1987, s. 56.

⁴ J. Targońska, *Jak badać autonomię uczących się?*, „Języki Obce w Szkole” 2008, nr 6, s. 31–41; M. Kolberg, *Poznawcze i metapoznawcze strategie uczenia się – w kierunku uczenia się samoregulowanego*, [w:] E. Filipiak (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2008, s. 151.

wychowanie⁵. Takie rozumienie wydaje się powszechną regułą w pedagogice⁶. Gdyby jednak powiązać autonomię nie z wychowaniem, lecz uczeniem się, czym by ona była?

Szukając odpowiedzi na powyższe pytanie, zwróciłam uwagę na publikację J. Kucharovej⁷. Za niezbędny warunek do osiągnięcia przez ucznia autonomii uczenia się czeska pedagoga uważa jego własne zaangażowanie w uczenie się. Za A. Sarbiewską chciałabym to zaangażowanie porównać do partycypowania w (samo)kształceniu⁸. Zaangażowanie partycypacyjne odróżnia się od zwyczajnego uczestnictwa w lekcjach tym, że uczeń współdecyduje o treściach kształcenia, wypracowuje swoje indywidualne strategie uczenia się, korzysta ze środków ułatwiających naukę, współdziała w grupie, zarządza własnym czasem i ocenia osiągnięte efekty. Naszkicowane ujęcie autonomii uczenia się skutkuje nie tylko czynnym udziałem w procesie dydaktycznym, lecz również wzięciem przez ucznia na siebie odpowiedzialności za budowanie wiedzy osobistej⁹. Za J. Targońską można stwierdzić, że autonomia uczenia się budzi w uczącym się motywację wewnętrzną, uczy planowania własnych działań edukacyjnych, skłania do stawiania sobie ambitnych celów i wcielania ich w życie przez samodyscyplinę¹⁰.

Matematyka charakteryzuje się abstrakcyjnością, hermetycznym językiem i dyscypliną myślową¹¹. To ją wyróżnia z innych przedmiotów szkolnych. Uczenie się matematyki wymaga od ucznia rozwinięcia umiejętności argumentowania, dowodzenia, klasyfikowania, porządkowania, generalizowania, konkretyzowania, wnioskowania przez analogię, formalizowania i w ogóle bycia twórczym¹². Poza tym dyscyplina ta uczy stawiania i rozwiązywania problemów, wyciągania wniosków i precyzowania myśli¹³. Od nauczyciela matematyki oczekuje się, że będzie wdrażał uczniów do samodzielnego odkrywania wiedzy i twórczego z niej korzystania. W aktualnie obowiązującej podstawie programowej zapisano, że to odkrywanie powinno być organizowane w odniesieniu do znanej uczniowi rzeczywistości i konkretnych obiektów w niej

⁵ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001, s. 32.

⁶ B. Jezierska, *Autonomia*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. I, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004, s. 244.

⁷ J. Kucharová, *The Role of Teacher and Pupil in the Context of Autonomous Learning*, „Theology and Philosophy of Education” 2024, vol. 2, s. 43–51, <https://tape.academy/index.php/tape/article/view/55> [dostęp: 19.02.2025].

⁸ A. Sarbiewska, *Partycypowanie uczniów w (samo)kształceniu na lekcjach języka angielskiego. Raport z badania nauczycielskiego*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska” 2023, nr 2, s. 211–232, <https://journals.umcs.pl/j/article/view/15546> [dostęp: 19.02.2025].

⁹ J. Pieter, *Wiedza osobista. Wprowadzenie do psychologii wiedzy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1993.

¹⁰ J. Targońska, *Jak badać autonomię uczących się?*, „Języki Obce w Szkole” 2008, nr 6, s. 32.

¹¹ A. Mroczkowski, *Kultura uczenia się matematyki uczniów kończących II i III etap edukacyjny*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2019, s. 51.

¹² Tamże, s. 52.

¹³ D. Zaremba, *Sztuka nauczania matematyki w szkole podstawowej*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2004, s. 26.

występujących¹⁴. Tak sprofilowane lekcje muszą być realizowane przede wszystkim na pierwszym etapie edukacyjnym aż do rozwinięcia się myślenia abstrakcyjnego, co dokonuje się z reguły na początku drugiego etapu kształcenia ogólnego. Patrząc z tego punktu widzenia, trzeba podkreślić, że uczniowie powinni posiadać autonomię uczenia się jako sprawność kierowania osobistym nabywaniem wiadomości, umiejętności i postaw najpierw w szkole, a następnie przenieść ją na sytuacje pozaszkolne. Warto zapytać, czy edukacja szkolna wspiera w uczniach tak rozumianą autonomię uczenia się?

Zmierając do udzielania odpowiedzi na postawione powyżej pytanie, chciałabym skoncentrować się nie na osobotwórczych walorach matematyki, lecz na zbadaniu oddziaływania treści matematycznych na podmiot uczący się. Jako nauczycielka matematyki przekonałam się w mojej praktyce zawodowej, że jedną z najważniejszych i równocześnie najtrudniejszych spraw jest przeciwdziałanie zniechęceniu uczniów do uczenia się tego przedmiotu. Zgodnie z przedstawioną na początku definicją uczenie się polega na własnej aktywności poznawczej uczącego się, który nawiązuje pośredni i bezpośredni kontakt z rzeczywistością i czerpie z niej wiadomości oraz umiejętności, konstruując swoją wiedzę osobistą. Uważam, że dzieje się to na lekcjach matematyki przez stawianie problemów i formułowanie zadań matematycznych.

W opracowaniach metodycznych z zakresu dydaktyki matematyki panuje spore zamieszanie wokół terminów „zadanie” i „problem”. W lepszym zrozumieniu różnicy między problemem a zadaniem pomocna może okazać się klasyfikacja G. Trelińskiego¹⁵. Autor rozróżnił zadanie jako problem przewodni, zadania tematyczne i zadania metodologiczne¹⁶. Problem przewodni badacz odnosi do wytyczenia pola problemowego, na którym będą przebiegać działania nauczyciela i ucznia. Dla tego drugiego to, co będzie robił, wiąże się z generowaniem nowej wiedzy i dlatego jego czynności są skupione na „odkrywaniu, precyzowaniu, porządkowaniu lub rozwijaniu”¹⁷. Jak twierdzi autor, nauczyciel kieruje uwagę uczniów na problem przewodni wówczas, gdy stawia im pytania. Ich rola polega na wywołaniu nastawienia badawczego i postawy badacza-odkrywcy. W warunkach edukacji szkolnej eksplorowanie przez ucznia pola problemowego nie może przypominać chaotycznego mierzenia się z trudnościami

¹⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. 2017, poz. 356, s. 171), <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170000356/O/D20170356.pdf> [dostęp: 19.02.2025].

¹⁵ G. Treliński, *Aspekty dydaktyczne zadań matematycznych*, z. 3, [w:] tegoż (red.), *Planowanie i praktyka nauczania matematyki*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Jana Kochanowskiego, Kielce 1998.

¹⁶ Tamże, s. 7.

¹⁷ Tamże.

mi, lecz musi zostać odpowiednio przygotowane przez nauczyciela. W niczym nie pomniejsza to aktualności konstruktywistycznego postulatu dydaktycznego, zgodnie z którym poruszanie się ucznia po wspomnianym polu problemowym powinno odbywać się w szkole, na ile tylko jest to możliwe, w sposób spontaniczny i samodzielny.

W kształceniu szkolnym na pierwszym i drugim etapie edukacji zajmowanie się problemami matematycznymi przybiera ambiwalentną postać. Gdy jedna część uczniów pracuje (jeszcze) na konkretach, druga posługuje się (już) myśleniem abstrakcyjnym. Jedni i drudzy zdobywają doświadczenia, którymi mogą dzielić się między sobą w trakcie dyskusji. Wnioski powinny prowadzić do zadań tematycznych i metodologicznych. Pierwsze z nich – zadania tematyczne – obejmują ćwiczenia, których przedmiotem są zaplanowane przez nauczyciela treści kształcenia. Powinny one być ukierunkowane na stopniowe nabywanie przez uczniów wiedzy, umiejętności i postaw jako efektów uczenia się. Zadania metodologiczne natomiast odnoszą się do nabywania przez uczniów specyficznych metakompetencji poznawczych, takich jak rozumienie, czym jest wnioskowanie, definiowanie, argumentowanie itp. Zadania te znajdują się na szczycie modelu G. Trelińskiego¹⁸, a dotarcie przez ucznia do tego poziomu równe jest osiągnięciu pełnej autonomii uczenia się.

Założenia metodologiczne badania własnego

Przeprowadzone przeze mnie badanie nauczycielskie odbyło się zgodnie z podejściem oznaczanym mianem badania bliskiego praktyce (ang. *close-to-practise research*)¹⁹. Eksplorowanie i analizowanie sytuacji dydaktycznych odbywa się w bezpośrednim kontekście praktycznych czynności edukacyjnych²⁰. Uzyskane wnioski mają służyć rozwiązaniu konkretnego problemu przez wspomaganie nauczycieli i uczniów jako uczestników sytuacji problemowej.

Do zgromadzenia danych posłużyłam się metodą wywiadu indywidualnego²¹ i obserwacji etnograficznej²². Moimi celami było opisanie, wyjaśnienie i ocena rozwijania przez nauczycieli uczących matematyki na pierwszym i drugim stopniu edukacyjnym autonomii uczenia się za pomocą problemów i zadań matematycznych. Zrealizowanymi przeze mnie czynnościami badawczymi kierowały następujące pytania: (1) Jak nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej i nauczyciele matematyki rozumieją

¹⁸ Tamże, s. 10.

¹⁹ British Educational Research Association [BERA], *Close-to-Practice Educational Research: a BERA statement*, London 2018, s. 2, https://www.bera.ac.uk/wp-content/uploads/2018/11/BERA-Close-to-Practice_statement_Nov2018-1.pdf [dostęp: 19.02.2025].

²⁰ S. Edwards, Ch. Brown, *Close-to-practise research: The need for student voice and the strange case of Academy x*, „London Review of Education” 2020, vol. 2, s. 480–494.

²¹ K. Rubacha, *Metodologia badań nad edukacją*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2011, s. 133–151.

²² Tamże, s. 151–157.

problemy i zadania matematyczne?; (2) Do osiągnięcia jakich celów nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej i nauczyciele matematyki wykorzystują problemy i zadania matematyczne?; (3) Jakie efekty uczenia się uzyskują uczniowie dzięki nauczaniu prowadzonemu z użyciem problemów i zadań matematycznych?

Przedmiotem badania były opinie i praktyczne działania nauczycieli w zakresie autonomizacji uczenia się matematyki przez uczniów edukacji wczesnoszkolnej.

Badanie zostało zrealizowane między 1 a 31 marca 2024 roku w jednej z warszawskich szkół podstawowych. Uczestniczyły w nim cztery nauczycielki – dwie pracujące z klasami III i dwie zatrudnione na stanowisku nauczyciela matematyki w klasach IV. Dobór nauczycieli był celowy. Średnia wieku nauczycielek wyniosła 47 lat, przy czym najstarsza uczestniczka badania miała 60 lat, a najmłodsza 34. Nauczycielki edukacji wczesnoszkolnej ukończyły jednolite studia magisterskie, z kolei spośród nauczycielek matematyki jedna była absolwentką studiów I stopnia, a druga – II stopnia. Trzy nauczycielki posiadały stopień nauczyciela dyplomowanego, a jedna nauczyciela mianowanego. Średnia stażu pracy wyniosła 24,5 roku. Najdłużej zatrudniona pracowała w oświacie 35 lat, a najkrócej – 12 lat.

Z nauczycielkami odbyłam najpierw wywiady indywidualne, a następnie obserwowałam prowadzone przez nie zajęcia z matematyki. Narzędzia badawcze – scenariusz wywiadu i scheduła obserwacji – zostały opracowane na podstawie pytań szczegółowych. W scenariuszu przygotowałam pytania kierunkowe i pytania pomocnicze do trzech obszarów tematycznych: (1) doświadczeń związanych z nauczaniem matematyki na pierwszym i drugim stopniu edukacji ogólnej; (2) wykorzystania zadań i problemów matematycznych w pracy lekcyjnej; (3) specyficznych problemów uczniów w uczeniu się matematyki. Scheduła obserwacji obejmowała również trzy obszary, a mianowicie: (1) kreowanie przez nauczyciela sytuacji dydaktycznych polegających na rozwiązywaniu zadań przez uczniów; (2) wspieranie przez nauczycieli samodzielnego rozwiązania zadań i problemów matematycznych przez uczniów; (3) kontrolowanie przez nauczycieli umiejętności uczniów w zakresie rozwiązywania zadań i problemów matematycznych.

Wywiady i obserwacje dostarczyły danych jakościowych, które zostały najpierw przetranskrybowane, a następnie poddane analizie. Analiza polegała na tym, że zakodowałam *in vivo* wypowiedzi nauczycielek i zapisy z obserwacji lekcji, uzyskując kategorie (słowa kluczowe). Z pomocą koncepcji G. Trelińskiego podzieliłam wypowiedzi i opisy działań nauczycielek na zgodne i niezgodne z trzema typami problemów i zadań matematycznych. W końcu omówiłam uzyskaną wiedzę w odniesieniu do pól tematycznych wyodrębnionych na podstawie pytań badawczych.

Wyniki badania

W odniesieniu do pierwszego pytania badawczego wyodrębniłam w materiale badawczym dziewięć typów zadań matematycznych stosowanych przez nauczycielki edukacji wczesnoszkolnej i nauczycielki matematyki pracujące z klasą IV. Za zgodne z modelem G. Trelińskiego uznałam łamigłówki, zadania niestandardowe, zadania tekstowe, zadania graficzne, zadania rachunkowe i zadania konkursowe. Łamigłówki i zadania niestandardowe odnoszą się do problemów przewodnich, zadania tekstowe, zadania graficzne i zadania rachunkowe – do zadań tematycznych, z kolei zadania konkursowe i nieszablonowe – do zadań metodologicznych.

Jeżeli chodzi o zadania dotyczące problemów przewodnich, w trakcie wywiadu jedna z nauczycielek zwróciła uwagę na łamigłówki jako znakomity sposób uczenia się matematyki przez uczniów, mówiąc, że „świetnie sobie dają radę (...), jak mają łamigłówki” (WI3-1, w. 227²³). Zadania niestandardowe były ukazywane przez nauczycielki z różnych perspektyw. Jedna z nauczycielek wczesnoszkolnych podzieliła się opinią, że „trzeba dostosować trudności (...) zadań [niestandardowych – dop. P.T.]. One się pojawiają na lekcji, ale jeden uczeń jest w stanie [je] rozwiązać (...), a inny nie” (WI3-2, w. 37–38). Inna zadeklarowała, że te zadania nadają się znakomicie „na (...) przerwę. Niestety nie robię tego na każdej przerwie, ale raz w tygodniu zdarza mi się to zrobić takie zadanie matematyczne” (WI3-1, w. 13–14). Nauczycielka matematyki pracująca z klasą IV wyznała: „w odniesieniu do mojej obecnej klasy, no to oni sobie bardzo dobrze radzą z takimi zadaniami, właśnie takimi niestandardowymi. Potrafią, naprawdę, wpaść na takie pomysły, na które ja bym pewnie nie wpadła, albo mają inne pomysły niż ja” (WI4-2, w. 141–144). Inna respondentka zaznaczyła, że codzienna praca z zadaniami niestandardowymi możliwa jest wyłącznie z uczniami uzdolnionymi, którzy szybciej pracują i są zmotywowani do nauki. Ci właśnie „chętnie podejmują dodatkowe aktywności” (WI4-1, w. 170–171). Druga nauczycielka matematyki pracująca z klasą IV stwierdziła, że brakuje jej na lekcji czasu do pracy z zadaniami niestandardowymi i dlatego umieszcza je na gazetce. Dzieci, żeby sprawdzić, czy dobrze je rozwiązały, „nawet na przerwie potrafią przyjść, jak mają na gazetce nowe zadanie” (WI4-2, w. 113).

Do zadań tematycznych według modelu G. Trelińskiego zaliczyłam zadania tekstowe, graficzne i rachunkowe. Praca z nimi była najczęściej werbalizowana przez uczestniczki wywiadów. Nauczycielka matematyki w klasie IV powiedziała, że podczas jej lekcji „wszyscy uczniowie (...) robią (...) takie samo zadanie, tylko z innymi liczbami” (WI4-1, w. 161) i że „trzeba się skupić przede wszystkim (...) na tych podstawowych umiejętnościach, (...) które są w podręczniku” (WI4-1, w. 115–116). Jak wiadomo, są to umiejętności rachunkowe. Pomimo tego ograniczenia udaje się

²³ Odwołanie do transkrypcji wywiadu oznacza: WI3 – wywiad indywidualny z nauczycielką edukacji wczesnoszkolnej uczącej w klasie III, cyfra 1 – numer wywiadu, w. 227 – numer wersu. Analogicznie będzie z pozostałymi oznaczeniami wywiadów.

jej czasami zastosować inne „formy [zadań – dop. P.T], żeby to nie było tylko (...) ćwiczenie” (WI4-1, w. 117).

Również nauczycielki edukacji wczesnoszkolnej preferowały zadania tematyczne (tekstowe, graficzne i rachunkowe) w kontekście kształtowania umiejętności. Uczniowie jednej z nich „rozwiązują zadania z treścią, znają tabliczkę [mnożenia – dop. P.T.] oraz wszystkie działania [arytmetyczne – dop. P.T.]” (WI3-2, w. 48). Ponadto robią „dużo zadań graficznych” (WI3-2, w. 6–7). Druga nauczycielka dodała krytycznie: „dzieci ogranicza podręcznik i dla mnie zadania są (...) sztamkowe, idą w jednym kierunku” (WI3-1, w. 216–217).

Podczas kodowania materiału badawczego uznałam zadania konkursowe i nie-szablonowe za zadania metodologiczne w rozumieniu G. Trelińskiego. Jednak po bardziej wnikliwej analizie uznałam, że nie spełniają one wymogów stawianych temu typowi zadań. Na tej podstawie stwierdzam, że zadania metodologiczne nie pojawiły się w wypowiedziach uczestniczek wywiadów. Dodam w tym miejscu, że również nie zaobserwowałam ich podczas hospitacji lekcji matematyki.

Pewna część zadań, o których była mowa podczas wywiadów i które mogłam bezpośrednio zaobserwować na lekcjach prowadzonych przez respondentki, znalazła się poza modelem G. Trelińskiego. Były to zadania praktyczne na matematyzację, zagadki i zadania szablonowe. Odnośnie do dwu pierwszych typów nauczycielki podzieliły się swoimi doświadczeniami – powiedziały, że przy ich realizacji wykorzystują konkretne przedmioty i wiedzę życiową uczniów. Wówczas starają się poruszyć „tematy bardziej życiowe” (WI4-1, w. 8), takie jak „matematyka od kuchni, matematyka w sklepie” (WI3-1, w. 21–22). Deklarowały przy tym, że zagadkami da się łatwo zmotywować uczniów do angażowania się na lekcji (WI4-2, w. 113).

Najwięcej zadań szablonowych dostrzegłam podczas obserwacji zajęć lekcyjnych. U jednej z nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej dominowały rozbudowane zadania tekstowe, przy których korzystała ona z gotowych „kart z treściami” (SO3-1, w. 1²⁴). Ta sama nauczycielka zadawała zadania rachunkowe. Nie tworzyła przy tym żadnej sytuacji problemowej, która by wprowadzała uczniów w realizowane zagadnienie matematyczne. W jej klasie zaobserwowałam również duże zróżnicowanie w poziomie aktywności uczniów. W swoich notatkach napisałam: „Większość uczniów przepisuje rozwiązanie podane przez ucznia, który prawidłowo rozwiązał zadanie, nie podejmując żadnych prób samodzielnego dojścia do niego. Tylko kilka osób (ok. 3–4) podejmuje taką próbę i przelicza samemu wartości wynikające z treści zadania. Osoby, które nie podjęły się samodzielnego szukania rozwiązania, obserwują, słuchają z uwagą i czekają na gotowy wynik” (SO3-1, w. 12–16).

W odróżnieniu od powyższego u nauczycielek matematyki z drugiego etapu edukacyjnego zaobserwowałam odmienne podejście do zadań szablonowych. Były one

²⁴ Odwołanie do notatek badaczki oznacza: SO3 – schemat obserwacji lekcji prowadzonej przez nauczycielkę edukacji wczesnoszkolnej uczącej w klasie III, cyfra 1 – numer obserwacji, w. 1 – numer wersu. Analogicznie będzie z pozostałymi oznaczeniami obserwacji.

niejako ubierane w sytuację problemową. Jako przykład podam opis takiego działania ze swoich notatek: „Na obrazkach znajdują się bochenki chleba z wykrojonymi częściami. Zadaniem uczniów jest wymyślenie nazwy na usuniętą część bochenka” (SO4-2, w. 2–5). Nauczycielka nie podała żadnej wskazówki, jak uczniowie mają opisać brakującą część, licząc zapewne na ich inwencję twórczą.

W drugim pytaniu badawczym chodziło o wydobycie celów, do których osiągnięcia nauczycielki edukacji wczesnoszkolnej i nauczycielki matematyki wykorzystują problemy i zadania matematyczne. W trakcie analizy zgromadzonego materiału badawczego posłużyłam się jako kryterium pojęciem autonomii uczenia się. Dzięki temu wyodrębniłam w wypowiedziach uczestniczek badania fragmenty, które następnie skategoryzowałam jako „umiejętność indywidualnego uczenia się”, „wyobrażenia matematyczna”, „logiczne myślenie”, „umiejętność matematyzacji”, „zastosowanie wiedzy w praktyce”, „poszukiwanie nowej wiedzy i umiejętności”, „umiejętności rachunkowe” i „czytanie ze zrozumieniem”.

Dla każdej z nauczycielek zdobycie umiejętności indywidualnego uczenia się było celem długofalowym i nadrzędnym wobec pozostałych celów, które opisałam w wyliczonych powyżej kategoriach. Jedna z respondentek powiedziała: „Nic tak nie wzmacnia [uczenia się matematyki – dop. P.T.] jak praca indywidualna. Dochodzenie samemu, dociekanie problemu, który jest w zadaniu” (WI3-1, w. 299–300). Inna dodała, że uczniowie „muszą ćwiczyć (...) i próbować samodzielnie. Ja jestem w ogóle za tym, żeby pracowali jak najwięcej samodzielnie” (WI4-2, w. 272).

Pomimo podejmowanych działań samodzielność pozostaje wciąż wyzwaniem dla wielu uczniów i to nie tylko z klas III i IV, lecz również wyższych. „Po prostu te dzieci mają trochę za mało czasu na takie doróżnienie i nawet jeśli ktoś sobie w czwartej klasie gorzej radzi, to może dojrzeć przez te kilka miesięcy i w piątej klasie będzie już sobie zupełnie inaczej radzić” (WI4-1, w. 191–193). Jedna z nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej sformułowała istotny, choć oczywisty wniosek: „Dużo łatwiej jest [zrozumieć matematykę – dop. P.T.] dzieciom, które potrafią pracować samodzielnie; mają dużo łatwiejszy start. Te dzieci, które tej umiejętności nie opanują, czeka spore wyzwanie. Na pewno dużo łatwiej jest tym [uczniom – dop. P.T.], którzy idąc do klasy czwartej, znają już pracę samodzielną” (WI3-1, w. 308–310).

Podczas wywiadów na szczególne znaczenie rozwoju wyobraźni matematycznej i logicznego myślenia zwracały uwagę nauczycielki edukacji wczesnoszkolnej. W tym celu często sięgały po doświadczenia uczniów z życia codziennego. Jedna z nich powiedziała: „Na matematyce bardzo lubię, jak dzieci sobie wyobrażają matematykę, jak robią różnego rodzaju operacje myślowe, nie lubię, jak tylko liczą” (WI3-1, w. 6–7). W innym kontekście ta sama nauczycielka dodała, że chce, żeby uczniowie ćwiczyli „cały czas (...) logiczne myślenie, bo to jest matematyka, a nie tylko rozwiązywanie zadań i wpisywanie w okienko” (WI3-1, w. 229–230).

Mówiąc o matematyzacji jako celu uczenia się matematyki, nauczycielki nawiązywały do zadań praktycznych znanych uczniom z sytuacji życia codziennego. Ich

zdaniem „matematyka to jest życie” (WI3-1, w. 22) i dlatego jedna z nauczycielek stwierdziła: „lubię pokazywać dzieciom matematykę od kuchni, matematykę w sklepie” (WI3-1, w. 22–23), inna zaś przyznała, że chodzi jej o to, „żeby dzieci nie przyswajały [wiedzy – dop. P.T.] mechanicznie, tylko żeby umiały zastosować w praktyce” (WI4-1, w. 8).

Przekazywanie nowych umiejętności rachunkowych jest traktowane przez nauczycielki matematyki z drugiego etapu edukacyjnego jako główny cel nauczania przedmiotu. Jedna z interlokuterek stwierdziła: „Trzeba się skupić przede wszystkim (...) na tych podstawowych umiejętnościach, rzeczach, które są [podane – dop. P.T.] w podręczniku” (WI4-1, w. 114–115). Z tego właśnie powodu druga z nauczycielek ćwiczy te umiejętności z uczniami na lekcjach (WI4-2, w. 20).

Podobnego zdania były nauczycielki wczesnoszkolne. Jedna z nich przyznała, że zależy jej na tym, „żeby dzieci wyniosły z lekcji nowe wiadomości i utrwaliły (...) już zdobyte” (WI3-2, w. 2–3). Na ten sam cel wskazała również druga, mówiąc, że stara się, „żeby dzieci widziały, że dane zadanie mogą na różne sposoby rozwiązać; one muszą znaleźć ten sposób, a każdy może znaleźć inny. Mają potrafić policzyć, wiedzieć, jak policzyć” (WI3-1, w. 21–23).

Mogłoby się wydawać, że rozwijanie czytania ze zrozumieniem nie należy do celów matematyki, tymczasem dwie z czterech uczestniczek wywiadów stwierdziły coś przeciwnego. Jedna z nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej uznała, że „trzeba w ogóle nauczyć dzieci czytania zadań” (WI3-1, w. 222), z kolei nauczycielka matematyki w klasie IV przyznała, że „czytanie ze zrozumieniem (...) jest dla dzieci ogromnym problemem” (WI4-1, w. 100–101).

Jako odpowiedź na pytanie badawcze o efekty uczenia się uzyskiwane przez uczniów dzięki nauczaniu prowadzonemu z użyciem problemów i zadań matematycznych wyodrębniłam w materiale badawczym fragmenty wypowiedzi nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej i nauczycielek matematyki w klasie IV, które uporządkowałam za pomocą siedmiu kategorii (słów kluczowych): „informacja zwrotna”, „gotowość do dyskusji”, „inicjatywność”, „wytrwałość”, „łatwość dostosowywania się”, „zarządzenie czasem” i „nastawienie na wyniki”. Podobnie jak w poprzednim pytaniu wyliczone efekty oscylują wokół autonomii uczenia się jako podstawowego kryterium oceny pracy pedagogicznej.

Udzielanie uczniowi informacji zwrotnej przez nauczyciela i wchodzenie w dyskusję na jej temat potęgują w nim ciekawość poznawczą i świadomość stanu własnej wiedzy i umiejętności. Jedna z nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej stwierdziła, że dla uczniów liczą się „przede wszystkim pytania. Jeśli nie wiedzą [czegoś – dop. P.T.], to od razu zadają pytania. Wyjaśniamy tu i teraz, i to jest bardzo ważne. Druga sprawa, dziecko wie: «Ja potrafię, ja umiem»” (WI3-1, w. 278–279). Dyskusja z nauczycielem jest częstym i oczekiwanym przez nauczycieli zjawiskiem: „Dzieci zadają pytania. Zadają pytania to znaczy, że są ciekawe, co się dzieje” (WI3-1, w. 84–85).

Okazywanie własnej inicjatywy w konstruowaniu wiedzy i zdobywaniu umiejętności matematycznych przedstawiła jedna z nauczycielek matematyki w klasie IV

jako postulat: „Oni też muszą trochę samodzielnie [pracować – dop. P.T.]. Muszą też z siebie coś dać i dać swoje pomysły” (WI4-2, w. 290–291).

Nauczycielki uczące matematyki na drugim etapie edukacyjnym przedstawiły wytrwałość jako istotny efekt związany z postępem uczniowskiej autonomii w uczeniu się. W kontekście pracy z zadaniem matematycznym jedna z nich stwierdziła, że na lekcjach wytrwali uczniowie „czytają (...) często polecenie [aż] do [osiągnięcia – dop. P.T.] zrozumienia, nie zniechęcają się po pierwszym przeczytaniu” (WI4-1, w. 154–155). Można to uzupełnić stwierdzeniem drugiej, która powiedziała, że: „Są dzieci bardzo chętne, bardzo zaangażowane. Nawet jak mają trudności, to podchodzą do tego z optymizmem i chcą spróbować” (WI4-2, w. 48–50).

Cztery efekty, o których była do tej pory mowa, wiązały się bezpośrednio z treścią kształcenia i powstającymi w związku z nią problemami. Trzy następne dotyczą stosunku uczniów do własnego uczenia się. Chodzi w szczególności o dostosowanie do zmiany warunków uczenia się w klasie III i IV szkoły podstawowej, zarządzanie czasem i nastawienie na osiąganie wysokich wyników podczas testów i egzaminów.

W trakcie rozmowy nauczycielka matematyki pracująca z uczniami na drugim etapie edukacyjnym przyznała, że jej uczniowie już „dostosowali się do nowej rzeczywistości klasy czwartej i są bardziej samodzielni niż na początku roku” (WI4-1, w. 149–150). Odnośnie do tej samej kwestii jedna z nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej stwierdziła, że w jej klasie uczniowie „rozwiązują zadania z treścią, znają tabliczkę oraz wszystkie działania. (...) wszyscy mają umiejętności wystarczające, żeby iść do klasy czwartej i sobie poradzić” (WI3-2, w. 48–50). Druga, mówiąc o swoich uczniach, zauważyła, że „wszyscy są samodzielni” (WI3-1, w. 306).

W sprawie zarządzania czasem respondentki były pytane o umiejętność uczniów w zakresie regulowania tempa wykonywania zadań. Nauczycielka edukacji wczesnoszkolnej wskazała na to, że: „Są dzieci szybciej i wolniej pracujące” (WI3-1, w. 202). Podobne zdanie sformułowała nauczycielka matematyki w klasie IV: „Uczniowie są zróżnicowani: jedni pracują szybciej, niektórzy wolniej” (WI4-1, w. 61–62). Rzecz jasna, na podstawie tych wypowiedzi nie da się rozstrzygnąć, czy zakładany efekt został osiągnięty, niemniej jednak wypowiedzi nauczycielek świadczą o tym, że spodziewają się one nabycia przez uczniów umiejętności wydajnego wykorzystania czasu nauki.

Odnośnie do pytania o nastawienie uczniów na osiągnięcia w uczeniu się nauczycielka edukacji wczesnoszkolnej stwierdziła, że dba o „wysokie wyniki na sprawdzianach, opanowanie podstawy programowej”. Dodała: „nie ma żadnego dziecka w mojej klasie, które ma problem matematyką” (WI3-2, w. 21–22). Nieco mniej pewnie wyraziła się nauczycielka matematyki z klasy IV, której zdaniem „uczniowie napisali lepiej diagnozę semestralną niż tą na wejście” (WI4-1, w. 58–59).

Dyskusja wyników i wnioski

Podsumowując odpowiedzi uzyskane na trzy pytania badawcze, zauważyłam, że zdaniem nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej i nauczycielek matematyki pracujących z uczniami klas IV zastosowanie problemów i zadań matematycznych przyczynia się do rozwijania u dzieci autonomii uczenia się. Równocześnie wszystkie nauczycielki przyznały, że problemy przewodnie, których rozwiązywanie ma – zgodnie z modelem G. Trelińskiego – prowadzić do nowych pojęć i twierdzeń matematycznych, stanowią spore wyzwanie dla ich uczniów. Podejmują je jednak w formie łamigłówek i zadań niestandardowych. Pytania dotyczące celów kształcenia i efektów uczenia się ujawniły, że wypowiedzi nauczycielek tylko w części pokrywają się z trójstopniowym modelem autonomii ucznia się. Było to kształcenie umiejętności indywidualnego uczenia się, rozwijanie wyobraźni matematycznej i logicznego myślenia. W większości cele podawane przez nauczycielki uczestniczące w wywiadach stały w opozycji względem tego, co udało mi się zaobserwować na lekcjach w obszarze rozwijania autonomii uczniów w uczeniu się. Podobnie przedstawiała się kwestia efektów, które – według deklaracji nauczycielek – były ukierunkowane na praktyczne zastosowanie przez uczniów wiedzy matematycznej, faktycznie jednak pozostawały w zgodzie z transmisyjnym przekazaniem i przyswajaniem treści kształcenia. W takich warunkach nauczyciel, zamiast pełnić funkcję przewodnika ucznia, wzmacnia w nim przekonanie, że uczenie się polega na opanowaniu „gotowej matematyki”²⁵, co prowadzi do myślenia odtwórczego, a nie twórczego.

Przedstawione powyżej wyniki skłaniają do głębszego przyjrzenia się sytuacji dydaktycznej, a w szczególności kwestii możliwości zdobywania przez uczniów autonomii uczenia się na lekcjach matematyki zarówno w edukacji wczesnoszkolnej, jak i na początku drugiego etapu edukacyjnego. Mimo że nauczycielki podkreślały znaczenie autonomii w myśleniu matematycznym, to jednak w ich wypowiedziach i działaniach edukacyjnych nie dało się znaleźć potwierdzeń tych deklaracji. Do podobnych wniosków doszli badacze z Instytutu Badań Edukacyjnych, którzy stwierdzili, że najczęstszą formą zadań wykorzystywanych w edukacji szkolnej są zadania rachunkowe, a zadania problemowe stanowią zaledwie 13%²⁶. Dorota Klus-Stańska i Marzenna Nowicka zauważyły, że nauczyciele na lekcjach często nie doceniają zadań problemowych i nie potrafią z nich twórczo korzystać przy rozwijaniu kompetencji matematycznych uczniów. Najczęściej na swoje usprawiedliwienie podają brak czasu²⁷.

²⁵ G. Treliński, *Aspekty dydaktyczne...*, dz. cyt., s. 6.

²⁶ M. Karpiński, M. Zambrowska, *Nauczanie matematyki w szkole podstawowej. Raport z badania*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2015, s. 10, 27, <https://eduentuzjasci.pl/images/stories/publikacje/IBE-raport-nauczanie-matematyki-w-szkole-podstawowej.pdf> [dostęp: 19.02.2025].

²⁷ D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2013, s. 175.

Zakończenie

Jednym ze sposobów wspierania nauczycieli w zakresie rozwijania ich umiejętności dydaktycznych może być wywarcie nacisku na wydawnictwa, aby zmodyfikowały podręczniki i zeszyty ćwiczeń tak, żeby dostarczały konkretnych podpowiedzi metodycznych. Innym rozwiązaniem jest metoda budowania myślących klas P. Liljedahl²⁸. Ma ona na celu zmotywowanie wszystkich uczniów do myślenia przez działanie w małych grupach z problemem matematycznym na pionowych tablicach ścieralnych. Założenia tej metody opierają się na 14 praktykach nauczycielskich wspierających uczenie się. Budowanie myślących klas rozpowszechniło się najpierw wśród nauczycieli amerykańskich. Dzięki Szkole Edukacji znajduje coraz więcej swoich zwolenników również w Polsce.

Bibliografia

- British Educational Research Association [BERA], *Close-to-Practice Educational Research: a BERA statement*, London 2018, https://www.bera.ac.uk/wp-content/uploads/2018/11/BERA-Close-to-Practice_statement_Nov2018-1.pdf [dostęp: 19.02.2025].
- Edwards S., Brown Ch., *Close-to-practise research: The need for student voice and the strange case of Academy x*, „London Review of Education” 2020, vol. 2, s. 480–494.
- Jezierska B., *Autonomia*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. I, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004, s. 244–246.
- Karpiński M., Zambrowska M., *Nauczanie matematyki w szkole podstawowej. Raport z badania*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2015, <https://eduentu-zjasci.pl/images/stories/publikacje/IBE-raport-nauczanie-matematyki-w-szkole-podstawowej.pdf> [dostęp: 19.02.2025].
- Klus-Stańska D., Nowicka M., *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2013.
- Kolberg M., *Poznawcze i metapoznawcze strategie uczenia się – w kierunku uczenia się samoregulowanego*, [w:] E. Filipiak (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2008.
- Kucharowa J., *The Role of Teacher and Pupil in the Context of Autonomous Learning*, „Theology and Philosophy of Education”, University of Economics in

²⁸ P. Liljedahl, *Budowanie myślących klas na lekcjach matematyki. 14 praktyk nauczycielskich wspierających uczenie się*, Fundacja Dobrej Edukacji, Warszawa 2023.

- Bratislava, Faculty of Applied Languages, Bratislava 2024, s. 43–51, <https://tape.academy/index.php/tape/article/view/55> [dostęp: 19.02.2025].
- Kupisiewicz Cz., *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1984.
- Liljedahl P., *Budowanie myślących klas na lekcjach matematyki. 14 praktyk nauczycielskich wspierających uczenie się*, Fundacja Dobrej Edukacji, Warszawa 2023.
- Mroczkowski A., *Kultura uczenia się matematyki uczniów kończących II i III etap edukacyjny*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2019.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001.
- Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1987.
- Pieter J., *Wiedza osobista. Wprowadzenie do psychologii wiedzy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1993.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły i stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. 2017, poz. 356, s. 171), <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170000356/O/D20170356.pdf> [dostęp: 19.02.2025].
- Rubacha K., *Metodologia badań nad edukacją*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2011.
- Sarbiewska A., *Partycypowanie uczniów w (samo)kształceniu na lekcjach języka angielskiego. Raport z badania nauczycielskiego*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska” 2023, nr 2, s. 211–232, <https://journals.umcs.pl/j/article/view/15546> [dostęp: 19.02.2025].
- Targońska J., *Jak badać autonomię uczących się*, „Języki Obce w Szkole” 2008, nr 6, s. 264–288.
- Treliński G., *Aspekty dydaktyczne zadań matematycznych*, z. 3, [w:] tenże (red.), *Planowanie i praktyka nauczania matematyki*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Jana Kochanowskiego, Kielce 1998.
- Włodarski Z., Budohoska W. (red.), *Psychologia uczenia się: praca zbiorowa*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1998.
- Wrona L., *Uczenie się*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. VI, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004, s. 873–876.
- Zaremba D., *Sztuka nauczania matematyki w szkole podstawowej*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2004.

Learner autonomization in learning mathematics at the first and second educational levels

Abstract: The subject of this article is teachers' support of student autonomy in learning mathematics, referred to as autonomisation. Mathematical tasks and problems are an appropriate means of achieving this goal. Their use by teachers of the first and second educational stage was traced. The study was qualitative in a constructivist paradigm. The interview and observation methods were used to collect data. The concept of Gustav Trelinski was used to interpret the research material. On the basis of the study, it was found that although the use of mathematical tasks and problems has a developmental effect on students' autonomy in learning mathematics, early school education respective mathematics teachers rarely use this means in their daily lesson work.

Keywords: autonomization, learning, teaching, mathematics education, mathematical tasks and problems.

About the Author

Paulina Tyc – mathematics and physics teacher of an alternative school near Warsaw and at a public school in central Warsaw. She holds a long-cycle master's degree in Pre-school and Early School Pedagogy from Cardinal Stefan Wyszyński University in Warsaw and a bachelor's degree in Physics with a specialization in teaching from the University of Warsaw. Her main interests include mathematical constructivist education and methods for its improvement in all schools - not only alternative ones.

Rafał Tryścień

Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi

 <https://orcid.org/0009-0003-4238-9392>e-mail: rafal.tryscien@ahc.email

Znaczenie naturalizmu biologicznego Johna Searle'a

https://doi.org/10.25312/kiw.28_ratr

Streszczenie: Artykuł przedstawia koncepcję relacji umysł–ciało Johna Searle'a, określaną przez niego mianem naturalizmu biologicznego, która ma wyjaśniać, w jaki sposób mózg generuje umysł. Autor pokazuje, że zasadniczą przeszkodą jest dualistyczny język i związane z nim błędy poznawcze. Porzucenie tego słownika prowadzi do czterech kluczowych założeń: (1) Umysł ma nieredukowalną, pierwszoosobową ontologię i realnie istnieje w świecie fizycznym – sprowadzenie świadomości do mózgu usuwałoby subiektywną perspektywę i czyniłoby ją złudzeniem. (2) Stany świadome są wyłącznie efektem procesów neurobiologicznych niższego poziomu, a umysł nie stanowi odrębnej substancji. (3) Ich geneza jest ściśle skorelowana z mózgiem jako medium, więc świadomość stanowi własność ośrodkowego układu nerwowego. (4) Stany świadomości oddziałują przyczynowo na świat fizyczny. Naturalizm biologiczny nie wybiera między monizmem a dualizmem, lecz proponuje wyjście poza ten podział w zgodzie z ustaleniami neuronauk.

Słowa kluczowe: problem umysł–ciało, naturalizm biologiczny, świadomość, procesy neurobiologiczne, John Searle

Nota autorska

Rafał Tryścień – dziekan kierunku Kognitywistyka oraz wykładowca w Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi. Uzyskał stopień naukowy doktora w dziedzinie filozofii na podstawie obronionej rozprawy doktorskiej *Współczesne dyskusje wokół tożsamości osobowej*. Jego badania skupiają się na zagadnieniu tożsamości osobowej (warunków trwania osób w czasie), współczesnych koncepcji dotyczących relacji między umysłem a ciałem w ramach analitycznej filozofii umysłu oraz podejmowanych w obrębie nauk kognitywnych. Autor uczestniczył w licznych konferencjach naukowych, prezentując wyniki swoich badań. Dotychczasowe publikacje autora obejmują prace publikowane w „Scientia et Fides”, „Studia Theologica Pentecostalia” oraz licznych monografiach pokonferencyjnych.

W ciągu ostatnich kilku dekad można wyróżnić trzy kluczowe teorie świadomości wypracowane w filozofii umysłu. Pierwsza pochodzi od D. Chalmersa, druga od D. Dennetta, a trzecia od J. Searle'a. Wszystkie konkurują ze sobą o miano najbardziej wartościowej koncepcji świadomości¹. W niniejszym artykule skoncentruję się jednak na teorii J. Searle'a, czyli naturalizmie biologicznym, ponieważ wydaje się ona dobrze sytuować świadomość pomiędzy ramami dualistycznymi i materialistycznymi. Naturalizm biologiczny zakłada, że nie będzie próbował pogodzić dualizmu ze swoim podejściem ani tłumaczyć monizmu materialistycznego z własnej perspektywy. Zaczyna się od założenia, że dyskusja na temat relacji umysł–ciało opiera się na błędnym przypuszczeniu istnienia dualizmu w ogóle. Ponadto, kluczowe dla naturalizmu biologicznego są cztery fundamentalne twierdzenia (szerzej omówione w tekście).

W niniejszym artykule zamierzam przyjrzeć się naturalizmowi biologicznemu oraz zaprezentować cztery twierdzenia dotyczące tej teorii. Nie aspiruję do tego, aby artykuł miał przełomowy charakter – będzie on interpretacją teorii J. Searle'a z podkreśleniem najważniejszych aspektów naturalizmu biologicznego oraz jego odpowiedzi na dualistyczny obraz świata. Ze względów ilościowych wiele uwag pod adresem tego amerykańskiego filozofa nie zostało zawartych, a liczba przywołanych eksperymentów w neuronaukach mogłaby być znaczniejsza, podobnie jak analiza koncepcji przeciwnych do przedstawionych w tekście twierdzeń. Artykuł ten może stanowić głos w dyskusji z innymi stanowiskami, zwłaszcza w kontekście wewnętrznej struktury naturalizmu biologicznego oraz wyeksponowania jego najbardziej fundamentalnego aspektu. Dla autora kluczowe jest przedstawienie esencji teorii J. Searle'a wraz z jej adekwatną interpretacją oraz umiejscowieniem w świecie nauki. Innymi słowy, artykuł ma na celu wskazanie istotnych aspektów tej teorii oraz zespolenie jej ze światem nauki, choć w ograniczony sposób ze względu na objętość tekstu. Autor jest świadomy, że głębsze studium efektów neuronauk oraz ich zestawienie z teorią J. Searle'a będzie jeszcze podejmowane.

Wprowadzenie

Relacja między umysłem a ciałem stanowi jedno z najważniejszych, najbardziej fundamentalnych oraz fenomenalnych zagadnień, przede wszystkim w ramach filozofii umysłu, a także w innych dziedzinach filozofii i nauk kognitywnych. Problem ten dotyczy nie tylko teoretycznych rozważań, ale również praktycznych implikacji, które

¹ „Wartościową koncepcję” rozumiem jako zgodną z wynikami nauk szczegółowych. Inne zagadnienie dotyczy tego, która koncepcja jest prawdziwa, czyli zgodna z rzeczywistością. Kolejna kwestia musiałaby przede wszystkim wiązać się z odpowiedzią na pytanie o zgodność nauk szczegółowych z prawdą, a to wszystko wykracza poza skromne ramy tego artykułu.

wpływają na współczesne badania nad naturą świadomości, procesami poznawczymi oraz funkcjonowaniem ludzkiego organizmu.

W tej trwającej już bardzo długo dyskusji szczególnie wyraźnie wyłaniają się dwa podstawowe stanowiska – dualizm oraz monizm. Ten pierwszy, w swojej klasycznej postaci, akcentuje istnienie dwóch kategorycznie odmiennych substancji – umysłu i ciała – z których każda posiada własne, niezależne właściwości i sposób istnienia. Najbardziej znaną odmianą dualizmu jest dualizm substancji (obok dualizmu własności). Z kolei monizm, który uznaje się za stanowisko przeciwstawne, zakłada istnienie tylko jednej substancji, przy czym monizm materialistyczny sprowadza wszystko do materii i zjawisk fizycznych, a monizm idealistyczny stwierdza, że to, co konstytuuje świat, ma charakter umysłowy, mentalny (w dalszej części artykułu nie będę kontynuować odniesień do monizmu idealistycznego, ponieważ projekt ten wydaje się daleki od rzeczywistości; zakładając, że bardziej prawdopodobny jest dualizm, nie będę komentował dualizmu własności).

Korzenie tych stanowisk (dualizmu substancji oraz monizmu materialistycznego) można odnaleźć już w starożytności. W przypadku monizmu materialistycznego jednym z pierwszych jego przedstawicieli był Demokryt, który rozwijał teorię atomizmu, wyjaśniając rzeczywistość jako zbiór materialnych elementów. Dualizm z kolei, jako odrębny sposób myślenia, kojarzony jest przede wszystkim z Platonem, który w swoich dialogach przeciwstawiał świat materialny światu idei, traktując je jako dwa odrębne porządki rzeczywistości (podobnie postępował Arystoteles, ale nie to jest tematem tego artykułu, toteż nie będę kontynuował wątku).

Aby jeszcze lepiej zrozumieć początki zarówno dualizmu, jak i monizmu materialistycznego, konieczne jest cofnięcie się do samego początku filozofii. Jako nowa forma poznania wyrosła ona w opozycji do mitologii czasów homerskich. Koncepcje te, choć przedstawiały rzeczywistość w sposób symboliczny i pełen bogów, w pewnym sensie zawierały w sobie załączki dualistycznego myślenia, dzieląc świat na sferę boską i ludzką. Wraz z narodzinami filozofii rozpoczęła się próba naukowego i systematycznego wyjaśnienia świata, początkowo o charakterze materialistycznym, co znalazło wyraz w szkołach przedsokratejskich, które poszukiwały materialnych podstaw materialnego świata bez analogii do tradycyjnych wierzeń.

Na gruncie samej filozofii dualizm i monizm materialistyczny zaczęły przybierać bardziej wyrafinowaną formę, jaką znamy dziś w kontekście współczesnych rozważań nad relacją między umysłem a ciałem. Dualizm znalazł swój najpełniejszy wyraz w postaci Kartezjusza, który uchodzi za „ojca” tego poglądu w nowożytnym znaczeniu. Jego dzieła, takie jak *Rozprawa o metodzie*, *Medytacje o filozofii pierwszej* oraz traktat *Namiętności duszy*, stanowią fundament dualistycznego pojmowania relacji między ciałem a umysłem. Według filozofa umysł i ciało to dwie całkowicie odrębne substancje, które istnieją w różny sposób: ciało jako substancja materialna, podlegająca prawom fizycznym, której istotą jest rozciągłość, umysł zaś jako substancja niematerialna, niezależna od fizycznego świata, której istotą jest myślenie.

Co ważne, dla Kartezjusza ciało „nie-istnieje” w taki sam sposób, jak istnieje umysł, a umysł „nie-istnieje” w taki sam sposób, jak ciało (pisząc „nie-istnieje”, pragnę jedynie podkreślić diametralną różnicę ontologiczną w sposobie istnienia między ciałem a umysłem). Jest to kluczowy punkt, który pozwala pojąć trudności w pełnym zrozumieniu relacji między tymi dwoma substancjami. Przyjęcie założenia, że rzeczywistość zawiera zarówno ciało, jak i umysł, prowadzi do wielu pytań, na które niełatwo znaleźć jednoznaczną odpowiedź (przykładem trudności pojawiającej się w związku z założeniami przyjętymi przez Kartezjusza jest problem interakcji ciała z umysłem; został on rozwinęty w *Namiętnościach duszy* [org. *Les Passions de l'âme*], artykuł 31).

Z kolei koncepcje materialistyczne, przynajmniej w teorii, wydają się napotykać mniej przeszkód na drodze do sformułowania kompleksowej, spójnej wizji rzeczywistości. Po pierwsze, materialistyczna teoria rzeczywistości jawi się jako intuicyjna, zgodna ze zdrowym rozsądkiem. Po drugie, materializm zgadza się z naukami doświadczalnymi oraz tezą dotyczącą fizycznej domkniętości świata, co jednoznacznie pozwala poszukiwać neuronalnych korelatów świadomości. Innymi słowy, materializm próbuje odnieść procesy umysłowe do fizycznego substratu, jakim jest mózg (w tym miejscu ważne jest założenie dotyczące identyczności stanów fizycznych ze stanami umysłowymi). Pomimo postępów w neurobiologii i kognitywistyce zadanie to wciąż pozostaje niedokończone, co może wynikać z kilku powodów. Jednym z nich jest brak takiej mapowalności w ogóle, co oznaczałoby, że umysł nie daje się sprowadzić do fizycznych procesów (a teoria identyczności jest błędna). Według innej możliwości mapowalność istnieje, lecz jej odkrycie wymaga dalszych badań na poziomie bardziej fundamentalnym, być może zbliżonym do poziomu kwantowego (bardzo prawdopodobne, że nauka jeszcze nie doświadczyła rzeczywistych odkryć na płaszczyźnie badania mózgu²). Po trzecie, ze względu na dynamizm jednostki oraz świata prawdopodobnie „nic nie dzieje się dwa razy dokładnie tak samo”. Teza to trywialna, chociaż wydaje się możliwe, że na mikropoziomie nigdy żadne zdarzenie nie odbywa się dokładnie tak samo, więc nie da się zaobserwować dokładnej powtarzalności, która by potwierdzała teorie o identyczności stanów mózgu ze stanami umysłu.

Pomimo pozornej prostoty materializmu problemy te ukazują, jak trudne jest zbudowanie czysto materialistycznej koncepcji rzeczywistości. Nawet w ramach materializmu niekiedy się twierdzi, że umysł nie jest tożsamy z ciałem i nie istnieje w dokładnie taki sam sposób jak fizyczny substrat. W rezultacie okazuje się, że pewna forma dualizmu zostaje utrzymana, a on sam, mimo swoich wad, powraca jako domniemane założenie we współczesnych koncepcjach materialistycznych.

² Prawdopodobnie wartość eksplanacyjna tej uwagi jest dość wątpliwa, chociaż taki wniosek nasuwa się w związku z wybuchem zainteresowania neuronaukami w ciągu ostatnich kilku lat, które dopiero teraz stały się możliwe ze względu na wysoce zaawansowane rozwiązania techniczne. Należy zarazem przyjąć, że nasza wiedza może ewoluować do nieznanych nam dziś form i teorii.

W powyższy sposób, jak zostało to zaznaczone, można rozumieć typowy problem relacji między umysłem a ciałem – zagadnienie, które od wieków budzi intensywne zainteresowanie filozofów i naukowców. W ramach tej debaty J. Searle zaproponował koncepcję, której celem jest *zasypanie* przepaści dzielącej umysł i ciało. Ta teoria, określona przez filozofa mianem „naturalizmu biologicznego”, jawi się jako swego rodzaju trzecia droga, będąca alternatywą dla klasycznego dualizmu i materializmu.

Dualizm, jak już wspomniano, zakłada istnienie dwóch odrębnych substancji – umysłu i ciała – które charakteryzują się fundamentalnie różnymi właściwościami. Z kolei monizm, w szczególności w swojej materialistycznej wersji, uznaje istnienie jednej substancji, której wszelkie zjawiska, w tym umysłowe, są manifestacjami. Dualizm boryka się z problemem wyjaśnienia interakcji pomiędzy pierwiastkiem fizycznym a umysłowym, z kolei monizm materialistyczny napotyka trudności w pełnym wyjaśnieniu zjawisk umysłowych w kategoriach fizycznych (jak to się dzieje, że powstaje umysł; jak „coś” fizycznego generuje „coś”, co nie jest tak samo fizyczne, a należy „to” rozumieć w sposób fizyczny). W obliczu tych dwóch skrajnych stanowisk J. Searle proponuje swoje rozwiązanie, które ma na celu przezwycięzenie istniejących aporii.

Fundamentalna przesłanka

Zanim przejdziemy do omówienia szczegółów naturalizmu biologicznego, kluczowe jest zwrócenie uwagi na jedną z elementarnych przesłanek, od której J. Searle rozpoczyna prezentację swojej koncepcji. Dotyczy ona krytyki czterech błędnych założeń, które, według myśliciela, przyczyniają się do nieporozumień i problemów w rozumieniu relacji między umysłem a ciałem.

John Searle pisze:

W pierwszym rzędzie chciałbym zaproponować, abyśmy w trakcie dalszych rozważań unikali bezkrytycznej akceptacji przyjętej terminologii i skojarzonych z nią założeń. Wyrażenia z rodzaju: ‘umysł’ i ‘ciało’, ‘mentalne’ i ‘materialne’ tudzież ‘fizyczne’, wreszcie ‘redukcja’, ‘przyczynowość’ i ‘identyczność’, rozumiane w takim sensie, w jakim pojawiają się w dyskusjach na temat problemu umysł–ciało, same przez się w większym stopniu stanowią źródło trudności niż narzędzia służące jego rozwiązaniu³.

Podstawową przyczyną nieporozumień dotyczących relacji między ciałem a umysłem jest nieadekwatna terminologia, czyli język, którym się posługujemy. Filozof twierdzi, że samo pojęcie „umysłu” jest błędnie rozumiane i niewłaściwie przeciwstawiane fizycznemu ciału. W rzeczywistości – jak podkreśla – nie istnieje żadna przesłanka wspierająca dualistyczny podział na umysł i ciało. Nauka empiryczna nie dostarcza dowodów na istnienie czegoś takiego jak niematerialny „umysł” (można wręcz powiedzieć, że nauka empiryczna upewnia nas, że jest odwrotnie). Koncepcja

³ J.R. Searle, *Umysł. Krótkie wprowadzenie*, Wydawnictwo Rebis, Poznań 2010, s. 112.

umysłu jako bytu odrębnego od ciała nie poddaje się naukowej weryfikacji i jest wynikiem błędów poznawczych.

John Searle argumentuje, że umysł nie może być traktowany jako substancja przeciwstawną ciału, ponieważ żadna taka substancja w rzeczywistości nie istnieje. Tym, co faktycznie istnieje, jest fizyczny substrat, który poddaje się naukowemu badaniu. Umysł z powodu luki eksplanacyjnej w naszym rozumieniu samego siebie (jeśli tak można powiedzieć, a sformułowania tego rodzaju używam świadomie) stworzył koncepcję swojej własnej odmienności od ciała. Jest to konsekwencja epistemologicznej zawłości – umysł, nie mogąc znaleźć sensownego wyjaśnienia swojej natury, przyjął założenie o swojej substancjalnej odrębności.

Chociaż umysłu nie można zobaczyć ani dotknąć, przypisuje mu się – nawet w języku – status bytu analogicznego do ciała. Konstrukcja gramatyczna, w której umysł występuje jako podmiot zdania, niejako wymusza traktowanie go jako substancji, co jest błędem poznawczym i implikuje dalsze błędy.

John Searle podkreśla, że ta błędna koncepcja umysłu jako substancji przeciwstawną ciału rozciąga się na inne pojęcia, takie jak „redukcja”, „przyczynowość” czy „identyczność”. Wymienione terminy, nawet jeśli stosowane są w sposób bardziej lub mniej świadomy, posiadają swoje definicyjne korzenie w dualistycznym obrazie świata. Pojęcie redukcji, które myśliciel omawia w rozdziale IV książki *Umysł. Krótkie wprowadzenie*, tradycyjnie odnosi się do związku ontologicznego między dwiema kategoriami, gdzie klasa pochodna sprowadzana jest do klasy bardziej fundamentalnej. Jednak w dualistycznym paradygmacie takie wyjaśnienia są z góry obciążone błędami epistemologicznymi.

Kluczowe w koncepcji naturalizmu biologicznego J. Searle’a jest dostrzeżenie, że trudności związane ze zrozumieniem relacji między umysłem a ciałem wynikają z błędów językowych oraz błędnych definicji podstawowych pojęć. Te fundamentalne błędy, ugruntowane przez tradycję filozoficzną, zwłaszcza kartezjańską, sprawiają, że nasza percepcja rzeczywistości zostaje zdominowana przez dualistyczny sposób myślenia.

W tym kontekście J. Searle przedstawia swoją koncepcję naturalizmu biologicznego, opartą na czterech fundamentalnych tezach. Jego podejście zakłada konieczność przezwyciężenia błędów językowych i epistemologicznych, które utrudniają stworzenie spójnego wyjaśnienia relacji między umysłem a ciałem, i umożliwiają lepsze zrozumienie tej problematyki w ramach współczesnej nauki.

W następnych częściach artykułu zostanie zaprezentowany naturalizm biologiczny, bazujący na czterech tezach oraz pozostałych klaryfikujących wyjaśnieniach podejmowanych przez J. Searle’a. Niemniej jednak skupię się tylko na wspomnianych czterech tezach z tego powodu, że można je uznać za fundamentalne dla naturalizmu biologicznego filozofa, a ich wyjaśnienie i tak będzie zawierać opis tez pochodzących z pozostałych części tekstu J. Searle’a⁴.

⁴ Jeżeli czytelnik będzie dalej w stanie nieodpartego pragnienia zgłębienia naturalizmu biologicznego, proponuję przyjrzenie się artykułowi autorstwa J. Searle’a. Tekst ten odpowiada na nie-

Naturalizm biologiczny – cztery tezy

Pierwsza teza: Pierwszoosobowa perspektywa

Stany świadomości wraz z ich subiektywną, pierwszoosobową ontologią są realnymi fenomenami osadzonymi w realnym świecie. Nie da się przeprowadzić eliminacyjnej redukcji świadomości, która dowiodłaby, że świadomość jako taka jest złudzeniem. Nie da się też zredukować świadomości do jej neurobiologicznego fundamentu, ponieważ taka trzecioosobowa redukcja zawsze gubi gdzieś pierwszoosobową ontologię świadomości⁵.

Pierwsza teza J. Searle'a wskazuje na szczególną cechę własności umysłowych, którą określa on mianem „pierwszoosobowej ontologii”. Aby w pełni zrozumieć ten koncept, warto sięgnąć do refleksji Davida Hume'a, zawartych w jego *Traktacie o naturze ludzkiej*. Autor ten stwierdza, że ilekroć dokonuje samoobserwacji, nigdy nie natrafia na coś takiego jak idea „Ja” (*self*)⁶. Pierwszoosobowa perspektywa to jednak coś więcej niż introspekcja – to unikalne, nieduplikowalne spojrzenie na świat z konkretnego punktu widzenia podmiotu poznającego, który wyróżnia osobę jako jednostkę w całym wszechświecie. Tylko moje-ja zajmuje swoje miejsce w przestrzeni i czasie; żaden inny byt nie może tego miejsca zająć. Co więcej, moje doświadczenie rzeczywistości – sposób, w jaki postrzegam i przeżywam świat – jest absolutnie unikalne i niemożliwe do odtworzenia przez jakikolwiek inny podmiot.

Doświadczenia te, takie jak smak czekolady, ciepło promieni słonecznych czy chłód zimowego wiatru, są wyłącznie moje. Mogę je opisać w sposób intersubiektywny, jednak żadne opisy nie oddadzą w pełni ich subiektywnego charakteru. Innymi słowy, nikt nie może „doświadczyć” świata dokładnie w taki sam sposób, jak ja to robię. W literaturze filozoficznej pierwszoosobowa perspektywa bywa wyjaśniania wraz z pojęciem *qualie* (D. Chalmers) lub „subiektywnym doświadczeniem”, jak u Thomasa Nagela w słynnym esej *Jak to jest być nietoperzem?* czy u Franka Jacksona, gdy analizował przypadek Mary – uczonej, która poznaje nowe fakty o świecie, widząc po raz pierwszy barwy.

które potencjalne uwagi, które mogą zostać podniesione względem naturalizmu biologicznego: J.R. Searle, *Naturalizm biologiczny*, „Filo-Sofija” 2015, nr 28(1/I), s. 299–311.

⁵ J.R. Searle, *Umysł...*, dz. cyt., s. 117.

⁶ „Co do mnie, to gdy wnikam najbardziej intymnie w to, co nazywam moim ja, to zawsze natykam się na jakąś poszczególną percepcję tę czy inną, ciepła czy chłodu, światła czy cienia, miłości czy nienawiści, przykrości czy przyjemności. Nie mogę nigdy uchwycić mego ja bez jakiejś percepcji i nie mogę nigdy postrzegać nic innego niż percepcję. (...) Jeżeli ktoś zastanowiwszy się poważnie i bez uprzedzeń myśli, iż ma inne pojęcie swego ja, to muszę wyznać, nie mogę dłużej z nim rozumować. Wszystko, co mu mogę przyznać, to to, że on może mieć słuszność równie dobrze, jak ja i że różnimy się w sposób zasadniczy w tej sprawie. Być może, jest to w jego mocy postrzegać jakąś rzecz prostą i istniejącą nieprzerwanie, którą on nazywa swoim ja, choć ja jestem pewien, że we mnie nie ma takiej rzeczy”. Zob. D. Hume, *Traktat o naturze ludzkiej*, tłum. Cz. Znamierowski, t. I, Księga I „O rozumie”, cz. IV, roz. VI, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1963.

John Searle argumentuje, że „pierwszoosobowa ontologia” nie jest czymś transcendentnym ani metafizycznie oderwanym od świata, lecz przeciwnie – jest „osadzona w realnym świecie”. To oznacza, że owo „Ja” jest nierozzerwalnie zakorzenione w fizycznej rzeczywistości. Nie ma innego „świata” poza fizycznym, w którym mogłoby istnieć. Perspektywa ta nie powinna budzić kontrowersji co do swojego znaczenia, lecz może wywoływać spory w kwestii jej natury. John Searle zaznacza, że choć „pierwszoosobowa ontologia” wyrasta z faktów fizycznych, to nie można jej zredukować do trzecioosobowych kategorii tradycyjnego materializmu, ponieważ taka redukcja pomija kluczowe cechy właściwe dla umysłu.

By lepiej zrozumieć tę myśl, należy odwołać się do wcześniejszych tez J. Searle’a o błędach językowych i wadliwych definicjach, które rzutują na nasze rozumienie relacji między tym, co fizyczne, a tym, co umysłowe. Pierwszoosobowa perspektywa, mimo swojego fizycznego zakorzenienia, zachowuje cechy specyficzne dla umysłu, które *giną*, gdy próbujemy je zredukować do kategorii czysto fizycznych. Jak zauważa J. Searle, fakty umysłowe wynikają z faktów fizycznych, ale posiadają jakości, których fakty fizyczne same w sobie nie mają. Próba redukcji umysłowości do fizyczności prowadzi do utraty tego, co charakterystyczne dla doświadczeń subiektywnych.

W szerszym kontekście J. Searle zwraca uwagę na fenomen pierwszoosobowej perspektywy jako fundamentalnej cechy umysłowości. Historycznie podobną rolę przypisywano pojęciu „duszy”⁷. Na przykład w metafizyce Tomasza z Akwinu dusza była zasadą jednostkowania materii i esencją pamięci, zdolną przetrwać śmierć ciała⁸. Współcześnie, w duchu naturalizmu naukowego, pojęcie duszy zostało zastąpione bardziej neutralnym terminem „pierwszoosobowej perspektywy”. Jest to określenie, które unika religijnych konotacji, zachowując jednocześnie swoją eksplanacyjną przydatność⁹.

⁷ Dla J. Searle’a zasadą świadomości jest pierwszoosobowa perspektywa, natomiast świadomość Tomasz z Akwinu łączył wolą jako władzę pożądania umysłowego. Zob. *Summa theologiae*, I–II, q. 6, a. 1 (t. 9, s. 148). Choć nie będę kontynuował tego wątku w tym miejscu, to jednak pragnę zaznaczyć, że Tomasz z Akwinu nie mógł rozumieć umysłu w kategorii, w jakiej dziś jest on rozumiany. Metafizyka tego Świętego jest metafizyką Arystotelesa, toteż współczesna interpretacja tak odległych koncepcji musi być dokonana w szerszym kontekście teorii, które były wypracowane. Istnieją przesłanki, aby świadomość jako zdolność dokonywania wyboru u Tomasza z Akwinu wiązać z pierwszoosobową perspektywą, do której odnosi się J. Searle. W jednym i drugim przypadku mowa o zdawaniu sobie sprawy z tego, *co się dzieje*, jaka jest rzeczywistość, czy to w aspekcie przeżywania wrażeń, czy w aspekcie podejmowania decyzji. Co ważne, przeżywanie wrażeń również może prowadzić do podejmowania świadomych decyzji (!).

⁸ W kwestii pamięci Tomasz z Akwinu wymieniał pamięć wśród zmysłów wewnętrznych obok zmysłu wspólnego, wyobraźni oraz władzy osądu. Zob. M. Zembrzusi, *Od zmysłu wspólnego do pamięci i przypominania. Koncepcja zmysłów wewnętrznych w teorii poznania św. Tomasza z Akwinu*, Wydawnictwo Campidoglio, Warszawa 2015; H. Majkrzak, *Władze duszy w ujęciu św. Tomasza z Akwinu*, „Rocznik Tomistyczny” 2022, R. 11, <https://doi.org/10.5281/zenodo.7539189>

⁹ Na temat powodów usunięcia pojęcia duszy z nauki powstało bardzo wiele różnych prac, więc uznane zostało to za zbędne, aby wskazać na konkretną.

Na tej płaszczyźnie warto wspomnieć również o pracach L. Rudder Baker, która w kontekście identyczności osobowej zaproponowała tzw. *not-so-simple simple view*¹⁰. Zdaniem Baker pierwszoosobowa perspektywa jest kluczowa dla zrozumienia trwania osób w czasie. W dyskusji¹¹ między koncepcjami *Complex View*¹² i *Simple View*¹³, L. Baker wskazuje, że to właśnie subiektywne „Ja” pełni rozstrzygającą rolę w określeniu, kto jest kim w różnych momentach czasowych, bez potrzeby wprowadzania skomplikowanych metafizycznych modeli, takich jak czterowymiarowa ontologia rzeczywistości¹⁴.

Można dostrzec zgodność między J. Searle'm a L. Baker, że pierwszoosobowa perspektywa jest nieredukowalna do kategorii fizycznych, choć jednocześnie pozostaje od nich zależna. Wyrasta ponad fizyczność, ale jej istnienie nierozzerwalnie się z nią wiąże. Niemniej nie skutkuje nowym bytem substancjalnym, oddzielonym od fizycznej substancji, jaką jest naturalne ciało.

Powyższa analiza pokazuje, że pojęcie pierwszoosobowej perspektywy ma znaczenie nie tylko w debacie na temat relacji umysł-ciało, lecz również w kontekście tożsamości osobowej. Choć koncepcja Baker zmaga się z pewnymi wyzwaniami, jej intrafilozoficzna spójność i użyteczność sugerują, że pierwszoosobowa perspektywa może być jednym z kluczowych elementów w rozwiązywaniu zarówno problemów związanych z umysłem, jak i z identycznością osób, a tym samym, koncept ten posiada walory eksplanacyjne.

Druga teza: Redukcja kauzalna

Druga teza J. Searle'a:

Stany świadomości nie są niczym więcej, jak skutkiem zachodzących w mózgu procesów neurobiologicznych niższego poziomu. Stany świadomości są zatem kauzalnie redukowalne do procesów neurobiologicznych. W żadnym sensie nie można im przyznać własnego życia, niezależnego od neurobiologii. Nie można

¹⁰ Zob. L.R. Baker, *Personal Identity: A Not-So-Simple Simple View*, [w:] G. Gasser, M. Stefan (red.), *Personal Identity: Complex or Simple?*, Cambridge University Press, Cambridge 2012, s. 179–191; L.R. Baker, *Persons and Bodies: A Constitution View*, Cambridge, Cambridge University Press 2000.

¹¹ Zob. G. Gasser, M. Stefan (red.), *Personal Identity: Complex or Simple?*, Cambridge University Press, Cambridge 2012.

¹² Mianem *Complex View* określa się poglądy, które poszukują metafizycznych kryteriów tożsamości osobowej w ramach substratów natury fizycznej lub też pochodnych. Klasycznym przykładem może być na przykład J. Locke, który upatrywał kryteriów identyczności osób w czasie w kategorii zachowania tej samej pamięci.

¹³ Mianem *Simple View* określa się kategorię poglądów, które upatrują kryterium identyczności osób w czasie w jakimś prostym czynniku, na przykład duszy, która jest warunkiem trwania osób w czasie, zachowania identyczności osobowej w czasie.

¹⁴ Baker nazywa swoją koncepcję *not-so-simple simple view*, aby wskazać na brak jej dopasowania do pozostałych z kategorii *Complex View* lub *Simple View*. Z jednej strony, jej koncepcja szanuje kategorie fizyczne, z których „wyrasta” pierwszoosobowa perspektywa, a z drugiej strony, nie ma ona charakteru osobnej substancji, jak w przypadku koncepcji z kategorii *Simple View*.

też powiedzieć – w sensie kauzalnym – że są czymś „ponadto” względem procesów neurobiologicznych¹⁵.

Druga teza naturalizmu biologicznego głosi, że stany świadomości „nie są niczym więcej niż skutkiem” procesów neurobiologicznych. Ponadto nie istnieją jako coś „ponad” procesami neurobiologicznymi.

Kiedy zestawimy pierwszą tezę z drugą, wyłania się następujący obraz: umysł w swojej istocie charakteryzuje się pierwszoosobową perspektywą, która nie może być zredukowana do stanów fizycznych bez utraty tego, co stanowi istotę stanów umysłowych. Niemniej (zgodnie z drugą tezą) stany świadomości nie są czymś ponad procesami neurobiologicznymi, które je warunkują. Chociaż może się wydawać, że obie te tezy pozostają w napięciu lub wręcz sobie zaprzeczają, w rzeczywistości doskonale odzwierciedlają intencje J. Searle’a. Umysł wyłania się z procesów neurobiologicznych, a wszystko, co dzieje się na ich poziomie, znajduje swoje odzwierciedlenie w stanach umysłowych. Jednakże stany umysłowe, nawet dzięki swojemu unikalnemu pierwszoosobowemu charakterowi, nie stają się czymś transcendentnym względem fizycznej podstawy, z której się wyłaniają.

Druga teza pełni tutaj funkcję ograniczającą – jej zadaniem jest zapobieżenie dualistycznej interpretacji myśli J. Searle’a, która mogłaby sugerować, że pierwszoosobowa perspektywa raz „wygenerowana” zaczyna istnieć „swoim własnym życiem” w oderwaniu od procesów neurobiologicznych. Nawet pierwszoosobowa perspektywa nie funkcjonuje jako byt niezależny od zachodzących w ciele procesów neurobiologicznych.

Warto również zauważyć, że J. Searle w swojej koncepcji posługuje się rozróżnieniem między redukowalnością kauzalną a redukowalnością ontologiczną. Po pierwsze, redukcja ontologiczna zakładałaby, że umysł posiada inny status ontologiczny niż fakty fizyczne, co jest nie do pogodzenia z założeniami biologicznego naturalizmu. Z tego względu J. Searle przyjmuje jedynie redukcjonizm kauzalny, który zdefiniuje w następujący sposób:

Fenomeny typu A są redukowalne kauzalnie do fenomenów typu B wtedy i tylko wtedy, gdy zachowanie fenomenów A można w pełni wyjaśnić przyczynowo przez odwołanie się do zachowania fenomenów B, a fenomeny A nie posiadają żadnych mocy sprawczych innych niż te, które wynikają z fenomenów B. [Natomiast] fenomeny typu A są ontologicznie redukowalne do fenomenów typu B wtedy i tylko wtedy, gdy A nie są niczym innym niż B¹⁶.

Redukcjonizm kauzalny odnosi się do ograniczeń w działaniu jednych fenomenów przez drugie, podczas gdy redukcjonizm ontologiczny dotyczy ograniczenia istnienia jednych fenomenów względem drugich. Redukcja ontologiczna prowadziłaby do zanegowania autonomicznego znaczenia jednych fenomenów na rzecz drugich.

¹⁵ J.R. Searle, *Umysł...*, dz. cyt., s. 117.

¹⁶ Tamże, s. 123.

Z kolei w redukcji kauzalnej fenomeny redukowane zachowują swoje istnienie, choć ich działanie jest ograniczone do ram wyznaczonych przez fenomeny, do których są redukowane.

Takie podejście jest spójne z naturalizmem biologicznym, zgodnie z którym fakty umysłowe są redukowalne kauzalnie – nie posiadają żadnych niematerialnych, duchowych właściwości, których nie miałoby ciało. Fenomeny umysłowe istnieją w granicach świata fizycznego, a ich możliwości sprawcze są ograniczone przez fenomeny fizyczne. Niemniej jednak nawet w tych granicach kluczową cechą fenomenów umysłowych pozostaje ich pierwszoosobowa perspektywa.

Zgodnie z pierwszą tezą J. Searle'a nie można dokonać redukcji fenomenów umysłowych do fizycznych w sensie ontologicznym, zachowując jednocześnie ich pierwszoosobową perspektywę. Redukcja ontologiczna prowadziłaby do utraty faktów pierwszoosobowych, które są nieodłącznym elementem świadomości. Z kolei redukcja kauzalna pozwala na zachowanie tych faktów, które wciąż operują w ramach fizycznych i nie przekraczają ich granic.

Tym samym obie tezy – pierwsza i druga – wzajemnie się uzupełniają, podkreślając, że chociaż stany świadomości mają swoje źródło w procesach neurobiologicznych, to ich natura – w szczególności ta związana z pierwszoosobową perspektywą – nie może zostać sprowadzona wyłącznie do faktów fizycznych bez utraty ich istoty.

Trzecia teza: Ośrodkowy układ nerwowy

Stany świadomości powstają w medium mózgu i trzeba je traktować jako własności ośrodkowego układu nerwowego, przez co istnieją na poziomie wyższym niż neurony i synapsy. Pojedyncze neurony nie są świadome, lecz części ośrodkowego układu nerwowego składającego się z neuronów są świadome¹⁷.

Pierwsza teza dotyczy nieredukowalnej cechy umysłu, jaką jest pierwszoosobowa perspektywa. Druga zajmuje się redukcją kauzalną stanów umysłu do stanów fizycznych. Trzecia teza naturalizmu biologicznego odnosi się zaś do genezy świadomości.

Szczegółowo analizując trzecią tezę, J. Searle podkreśla, że świadome stany umysłu powstają jedynie w częściach ośrodkowego układu nerwowego, a nie w pojedynczych neuronach. Świadome są kompleksowe struktury nerwowe, a nie ich jednostkowe elementy, co znajduje potwierdzenie w wynikach współczesnych badań neuronaukowych. Do tej pory badaczom nie udało się opracować szczegółowej mapy mózgu, która pozwalałaby jednoznacznie powiązać określone rejony z konkretnymi stanami świadomości. O wiele łatwiej jest określić, które części ośrodkowego układu nerwowego są aktualnie aktywne, niż jednoznacznie stwierdzić, które z nich odpowiadają za konkretne świadome doświadczenia¹⁸.

¹⁷ Tamże, s. 117–118.

¹⁸ W tym przypadku powołuję się na wnioski pochodzące z J. Ledoux, E.A. Phelps, *Emotional networks in the brain. Handbook of Emotions*, 2008, s. 159–179 „Working memory may involve interactions among several prefrontal areas, including the anterior cingulate, insular, and orbital

Co więcej, trzecia teza naturalizmu biologicznego koresponduje z ogólnym założeniem naturalizmu biologicznego, według którego świadomość jest własnością ośrodkowego układu nerwowego. Umysł należy traktować jako emergentną cechę tego układu, której charakterystyczną cechą pozostaje pierwszoosobowa perspektywa. W tym sensie teza trzecia jest spójna z pierwszą i drugą oraz z naukowym obrazem świata, w tym z dominującymi obecnie badaniami w dziedzinie neuronauk.

Przykładem mogą być eksperymenty B. Libeta, które badały zależność czasową między świadomym doświadczeniem a aktywnością neuronalną. Wykazał on, że zanim wystąpi świadome doświadczenie w trybie pierwszoosobowym, poprzedzone jest ono aktywnością na poziomie neuronalnym. Wyniki te wspierają twierdzenie J. Searle'a, że stany świadomości powstają w medium mózgu (teza trzecia) i są kauzalnie redukowalne do stanów fizycznych (teza druga). Innymi słowy, wyniki badań B. Libeta zgadzają się z koncepcją J. Searle'a i wzajemnie się uzupełniają¹⁹.

Również teoria globalnego obszaru roboczego (Global Neuronal Workspace) zdaje się zgodna z naturalizmem biologicznym J. Searle'a. Zakłada ona, że świadomość wymaga integracji informacji pochodzących z wielu, relatywnie odległych od siebie

cortical regions, as well as dorsolateral prefrontal cortex (D'Esposito et al., 1995; Gaffan, Murray, & Fabre-Thorpe, 1993; Smith & Jonides, 1999; Muller & Knight, 2006; Ranganath et al., 2003; Rolls, 1999; LeDoux, 2002; Posner & Dehaene, 1994; Pasternak & Greenlee, 2005; Constantinidis & Procyk, 2004; Curtis, 2006)". Dodatkowo podobne wnioski znajdują w: L. Barrett, *Emotions are real*, „Emotion” 2012, vol. 12, no. 3, s. 413–429, <https://doi.org/10.1037/a0027555>. Kognitywistyczna interpretacja tych badań wskazuje, że, biorąc pod uwagę omawiany przykład, emocje to złożone konstrukty, które nie zawsze aktywują te same rejony mózgu. Wątpliwą rzeczą jest mówienie o niepoddającej się wątpliwości regularności. Niemniej jednak samo pojęcie regularności w przypadku mózgu oraz poszukiwania stałych, niezmiennych neuronalnych korelatów emocji może się wydawać dość złożone, ponieważ pytanie podstawowe, jakie są nasuwa, to czy można przeżyć dokładnie taką samą emocję dokładnie tak samo w świecie rzeczywistym, przyjmując istniejącą zmienność świata oraz osób. Tym samym precyzyjna odpowiedź w tej kwestii zawiera się w tezie trzeciej naturalizmu biologicznego, która mówi o częściach ośrodkowego układu nerwowego będącego odpowiedzią na stany emocjonalne.

¹⁹ W tym miejscu konieczne jest dodanie kilku zdań w celu wyjaśnienia, jak rozumiem eksperyment Libeta. Jego celem było określenie, czy przyczyną zachowań ludzi są tylko świadome akty woli, czy też może poprzedzone są w aspekcie czasowym procesami mózgowymi. Wyniki badań doprowadziły do wniosku, że zdarzenie mentalne poprzedzone jest reakcją fizyczną, neuronową organizmu, zanim nastąpi świadome doświadczenie/świadoma decyzja. Jakkolwiek argument ten stanowi przedmiot badań i dyskusji wokół ludzkiej wolnej woli, na który powołują się i jej zwolennicy, i przeciwnicy, aby uzasadnić własne stanowisko, to jednak istotne jest, że 1) w porządku czasowym najpierw występuje reakcja neuronowa, biologiczna; 2) stan świadomy pojawia się po reakcji neuronowej. Wnioski pochodzące z badania Libeta zgodne są z założeniami naturalizmu biologicznego. Nie podejmuję w tym miejscu odpowiedzi na pytanie, jaką rolę odgrywa ten eksperyment dla wolnej woli, ponieważ należy uprzednio określić, czym dokładnie ma być wolna wola, na czym wolność woli polega. W kwestii eksperymentu Libeta: B. Libet, *Neurophysiology of consciousness*, Birkhäuser, Boston, MA 1993, <http://doi.org/10.1007/978-1-4612-0355-1>; B. Libet, *Unconscious cerebral initiative and the role of conscious will in voluntary action*, [w:] *Neurophysiology of consciousness*, Birkhäuser, Boston, MA 1993, s. 269–306, http://doi.org/10.1007/978-1-4612-0355-1_16

obszarów neuronalnych. Taki proces prowadzi do powstania świadomego doświadczenia, co zgadza się z twierdzeniem J. Searle'a, że świadomość jest właściwością części ośrodkowego układu nerwowego, a nie pojedynczych neuronów²⁰.

Ciekawym potwierdzeniem tej tezy są badania nad bólem fantomowym u pacjentów z amputowanymi kończynami. Doświadczenie bólu w nieistniejącej kończynie nie może wynikać z realnych bodźców fizycznych. Jest ono efektem aktywności ośrodkowego układu nerwowego odpowiedzialnego za świadome przeżycie. Pokazuje to, że świadome doświadczenie może powstawać niezależnie od rzeczywistej stymulacji zewnętrznej i jest generowane wyłącznie przez struktury nerwowe występujące w ośrodkowym układzie nerwowym.

Do tego można dodać wyniki badań przeprowadzane wśród pacjentów w stanach minimalnej świadomości lub śpiączki. Zastosowanie funkcjonalnego rezonansu magnetycznego (fMRI) wykazało, że u niektórych pacjentów, pomimo braku widocznych oznak świadomości, występuje neuronalna aktywność odpowiadająca świadomym reakcjom. Badania te potwierdzają, że świadomość jest wynikiem specyficznych wzorców aktywności mózgu²¹.

Podsumowując, trzecia teza znajduje potwierdzenie w wynikach neuronauk. Świadomość powstaje w częściach ośrodkowego układu nerwowego i jest do niego kauzalnie redukowalna (zgodnie z drugą tezą)²².

²⁰ Na temat teorii globalnego obszaru roboczego: B.J. Baars, *A Cognitive Theory of Consciousness*, Cambridge University Press, New York 1988.

²¹ Źródło: A.M. Owen, M.R. Coleman, M. Boly, M.H. Davis, S. Laureys, J.D. Pickard, *Detecting awareness in the vegetative state*, „Science” 2006, vol. 313, s. 1402..

²² Na poziomie metaanalizy należy mieć na uwadze słowa D. Dennetta dotyczące konsekcji filozoficznych z wynikami badań przeprowadzanych w neuronaukach: „badania empiryczne same w sobie nie rozwiązują problemów filozoficznych, ale rozjaśniają je, a czasami poprawiają i korygują, i potem często ulegają one unieważnieniu, a czasem mogą zostać rozwiązane w drodze dalszej refleksji filozoficznej”, D.C. Dennett, *Philosophy as naive anthropology: Comment on Bennett and Hacker*, [w:] M.R. Bennett, D.C. Dennett, P. Hacker, J.R. Searle (red.), *Neuroscience and Philosophy: Brain, Mind, and Language*, Columbia University Press, New York 2007, s. 73–95. Niemniej pragnę także zaakcentować uwagę pochodzącą od J. Searle'a, który stwierdza, że „Każda teoria filozoficzna musi być zgodna z faktami”, J.R. Searle, *Naturalizm biologiczny*, „Filo-Sofija” 2015, nr 28 (1/I), s. 299. Powyższe należy rozumieć w taki sposób, że naturalizm biologiczny znajduje swoje uzasadnienie w naukach szczegółowych, tym samym sprawiając, że jego tezy mogą być bardzo prawdopodobne w odniesieniu do wytłumaczenia relacji między umysłem a ciałem. Nie jest jednak intencją autora niniejszego artykułu wskazanie, że naturalizm biologiczny jest koncepcją bezbłędną, i jedyną słuszną, ponieważ dziś znajduje uzasadnienie w neuronaukach. Z przywołanych wypowiedzi D. Dennetta oraz J. Searle'a wynika z jednej strony, że filozofia mimo wszystko nie może być niezależna od faktów ustalanych w naukach. W przeciwnym razie praca filozoficzna byłaby dalece bezużyteczna i skutkowałaby teoriami, które zupełnie nie odpowiadałyby rzeczywistości. Z drugiej strony, na przykładzie Quine'a projektu epistemologii znaturalizowanej należy zachować metodologiczny dystans oraz swoistość filozoficzną. Projekt, którym jest kognitywistyka, w pewnym stopniu przypomina ten, jakim miała być epistemologia znaturalizowana, co bardzo dobrze oddaje metafora łodzi Neuratha.

Czwarta teza: Związek przyczynowo-skutkowy

Ponieważ stany świadomości są realnymi własnościami rzeczywistego świata, wchodzą w skład związków przyczynowo-skutkowych. Moje świadome pragnienie, na przykład, skłania mnie do napicia się wody²³.

Teza czwarta, choć wydaje się wyjątkowo oszczędna, ma kluczowe znaczenie. W odniesieniu do wcześniejszych założeń stwierdzono, że pierwsza dotyczy nieredukowalnej cechy umysłu, druga – kauzalnej redukcji stanów umysłu, a trzecia – genezy świadomości. Czwarta teza odnosi się do realności stanów świadomości i ich udziału w związkach przyczynowo-skutkowych. Innymi słowy, świadomość jest realną własnością, która wchodzi w określone interakcje z rzeczywistością oraz wywołuje obserwowalne zmiany w świecie rzeczywistym.

Zdaniem J. Searle'a świadome przeżycia mają wymiar przyczynowy, gdyż ich istnienie prowadzi do określonych działań, które można empirycznie zaobserwować. Przykładem jest zaspokajanie pragnienia: zaburzenie równowagi solnej w organizmie wiedzie do świadomego doświadczenia pragnienia, które następnie angażuje odpowiednie działanie, np. sięgnięcie po szklankę wody. Akt ten jest obserwowalnym efektem świadomego pragnienia, co potwierdza, że świadomość uczestniczy w związkach przyczynowo-skutkowych.

Czwarta teza J. Searle'a uwydatnia także, że świadomość, choć opiera się na aktywności neuronalnej, nie jest jedynie epifenomenem. W odróżnieniu od stanowisk, które traktują ją jako skutek uboczny procesów fizycznych pozbawiony własnej sprawczości, J. Searle przypisuje jej realny wpływ na rzeczywistość. Świadome doświadczenia są zatem nie tylko wynikiem procesów biologicznych, ale także ich istotnym elementem, który oddziałuje na dalszy ciąg zdarzeń.

Przykładem potwierdzającym realność stanów świadomości są badania nad intencjonalnością działań. Eksperymenty wykazały, że aktywność mózgu związana z planowaniem działania jest skorelowana ze świadomym zamiarem. To pokazuje, że procesy neuronalne, które poprzedzają fizyczne wykonanie czynności, są nierozdzielnie związane z przeżyciem świadomym.

Badania nad neuroplastycznością mózgu również dostarczają argumentów na rzecz czwartej tezy. Na przykład w procesach nauki nowe połączenia synaptyczne powstają pod wpływem świadomego zaangażowania w określoną czynność. Pokazuje to, że stany świadomości są zdolne do wywoływania trwałych zmian w strukturze mózgu, co potwierdza ich rolę w związkach przyczynowo-skutkowych.

Co więcej, analiza przypadków osób z uszkodzeniami mózgu wskazuje, że zaburzenia świadomości prowadzą do zmian w zdolności podejmowania działań. Przykładowo osoby cierpiące na zespół zamknięcia (*locked-in syndrome*) są w stanie generować świadome intencje, mimo że ich zdolność działania fizycznego jest ograniczona.

²³ J.R. Searle, *Umysł...*, dz. cyt., s. 118.

W takich przypadkach obserwuje się, że świadomość, choć uwięziona w nieaktywnym ciele, pozostaje realnym elementem systemu przyczynowego.

Podsumowując, teza czwarta naturalizmu biologicznego J. Searle'a dowodzi, że świadomość jest realną własnością świata, zdolną do wywoływania określonych zmian w rzeczywistości. Jej skutki są zarówno obserwowalne, jak i mierzalne, co czyni ją integralnym elementem mechanizmów przyczynowych w świecie fizycznym.

Podsumowanie

Prawdopodobnie koncepcja J. Searle'a stanowi wartościową propozycję dotyczącą próby zrozumienia natury umysłu, jego pochodzenia oraz zgodności koncepcji świadomości z wynikami badań neuronauk. Może uwidaczniać pewne słabości, np. dotyczące definitywnego wytłumaczenia relacji kauzalnej między umysłem a mózgiem lub też jej metafizycznych założeń odnoszących się do związków z dualizmem czy też jej materialistycznego charakteru. Niemniej jednak powyżej założona krytyka powinna być z natury skazana na niepowodzenie z tego powodu, że będzie wynikała z założenia jakiejś metafizycznej teorii, którą J. Searle dyskwalifikuje na samym początku, kiedy wprowadza nowe rozwiązanie dotyczące wytłumaczenia relacji między umysłem a świadomością.

Z punktu widzenia naturalizmu biologicznego teorie dualistyczne, a także powstałe w opozycji koncepcje monistyczne dążyły do uporządkowania świata, który cały czas odnosił się mniej lub bardziej świadomie do światopoglądu dualistycznego.

Prezentowana koncepcja J. Searle'a może być interpretowana jako błędna, bezwartościowa poznawczo, zawierająca luki eksplanacyjne, o ile nie przyjmie się na wstępie, że różnica między ciałem a umysłem nie polega na tym, że są to dwie od siebie niezależne substancje. Świadomość jest generowana przez zespoły neuronów ośrodkowego układu nerwowego w dokładnie takim samym sposób, jak wydzielana jest żółć w organizmie służąca do trawienia. Z umysłem jest identycznie, jest to cecha zespołu ośrodkowego układu nerwowego o nieco bardziej wyszukanych funkcjach niż żółć lub jakiś inny składnik organiczny produkowany przez organizm biologiczny.

Istnieje logiczna możliwość, że teoria naturalizmu biologicznego w pewnym sensie ociera się o dogmatyzm, przyjmując w punkcie wyjścia rozwiązanie problemu i jedynie tłumaczy problem relacji świadomości na podstawie przesłanek, które nie zostały dostatecznie udowodnione. Potencjalną słabością tej koncepcji może być założenie dotyczące natury rzeczywistości, która pozbawiona jest jakiegokolwiek pierwiastka dualistycznego, czego J. Searle zwyczajnie nie wyjaśnia. Można przyjąć, że są to pewniki naturalizmu biologicznego, które wymagałyby uzasadnienia, o ile jest to w ogóle możliwe.

Niemniej jednak rozwiązanie prezentowane przez filozofa ma być zdroworozsądkowe, proste. Może jednak tak właśnie to wygląda, że rozwiązanie natury umysłu dokładnie jest tak proste, że aż zbyt proste, żeby je przyjąć.

Bibliografia

- Baars B.J., *A Cognitive Theory of Consciousness*, Cambridge University Press, New York 1988.
- Baker L.R., *Personal Identity: A Not-So-Simple Simple View*, [w:] G. Gasser, M. Stefan (red.), *Personal Identity: Complex or Simple?*, Cambridge University Press, Cambridge 2012, s. 179–191.
- Baker L.R., *Persons and Bodies: A Constitution View*, Cambridge University Press, Cambridge 2000.
- Barrett L., *Emotions are real*, „Emotion” 2012, vol. 12, no. 3, s. 413–429, <https://doi.org/10.1037/a0027555>
- Descartes R., *Namiętności duszy*, tłum. L. Chmaj, Biblioteka Kłasyków Psychologii, Warszawa 1986.
- Dennett D.C., *Philosophy as naive anthropology: Comment on Bennett and Hacker*, [w:] M.R. Bennett, D.C. Dennett, P. Hacker, J.R. Searle (red.), *Neuroscience and Philosophy: Brain, Mind, and Language*, Columbia University Press, New York 2007, s. 73–95.
- Gasser G., Stefan M. (red.), *Personal Identity: Complex or Simple?*, Cambridge University Press, Cambridge 2012
- Hume D., *Traktat o naturze ludzkiej*, tłum. Cz. Znamierowski, t. I, Księga I „O rozumie”, cz. IV, roz. VI, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1963.
- Ledoux J., Phelps E.A., *Emotional networks in the brain*, „Handbook of Emotions” 2008, s. 159–179.
- Libet B., *Neurophysiology of consciousness*, Birkhäuser: Boston, MA 1993, <http://doi.org/10.1007/978-1-4612-0355-1>
- Libet B., *Unconscious cerebral initiative and the role of conscious will in voluntary action*, [w:] *Neurophysiology of consciousness*, Birkhäuser, Boston, MA 1993, s. 269–306, http://doi.org/10.1007/978-1-4612-0355-1_16
- Majkrzak H., *Władze duszy w ujęciu św. Tomasza z Akwinu*, „Rocznik Tomistyczny” 2022, R. 11, s. 65–88, <https://doi.org/10.5281/zenodo.7539189>
- Owen A.M., Coleman M.R., Boly M., Davis M.H., Laureys S., Pickard J.D., *Detecting awareness in the vegetative state*, „Science” 2006, vol. 313, s. 1402.
- Searle J.R., *Naturalizm biologiczny*, „Filo-Sofija” 2015, nr 28 (1/I), s. 299–311.
- Searle J.R., *Umysł. Krótkie wprowadzenie*, Wydawnictwo Rebis, Poznań 2010.
- Tomasz z Akwinu, *Summa theologiae*, I–II, q. 6, a. 1, t. 9, s. 148.
- Zembrzuski M., *Od zmysłu wspólnego do pamięci i przypominania. Koncepcja zmysłów wewnętrznych w teorii poznania św. Tomasza z Akwinu*, Wydawnictwo Campidoglio, Warszawa 2015.

The significance of John Searle's biological naturalism

Abstract: This article presents John Searle's concept of the mind-body relation, which he calls biological naturalism, aiming to explain how the brain generates the mind. The author argues that the main obstacle is the dualistic language we use, along with its built-in cognitive errors. Abandoning this vocabulary leads to four core conclusions: (1) The mind has an irreducible first-person ontology and exists as a real feature of the physical world-reducing consciousness to brain processes would eliminate subjective perspective and treat it as an illusion. (2) Conscious states are nothing more than effects of lower-level neurobiological processes; the mind is not a separate substance with an independent existence. (3) Their origin is strictly correlated with the brain as a medium, and conscious states are properties of the central nervous system. (4) Conscious states, in all their richness, enter causal relations with the physical world.

Biological naturalism does not choose between monism and dualism, but seeks to move beyond this opposition, offering a perspective consistent with contemporary neuroscience.

Keywords: mind-body problem, biological naturalism, consciousness, neurobiological process, John Searle

About the Author

Rafał Tryścień – Dean of the Cognitive Science faculty and Lecturer at the Academy of Humanities and Economics in Łódź. He obtained his doctoral degree in philosophy based on his defended dissertation titled "Contemporary Discussions on Personal Identity". His research focuses on the issue of personal identity (conditions for the persistence of persons over time), contemporary concepts regarding the relationship between the mind and body within the framework of analytical philosophy of mind, and those undertaken within cognitive sciences. The author has participated in numerous scientific conferences, presenting the results of his research. The author's publications include works published in "Scientia et Fides", "Studia Theologica Pentecostalia", and various post-conference monographs.

Gabriela Gapik

Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi

e-mail: gabrysiagapik@wp.pl

Technicyzacja, postprawda, postrzeczliwość

https://doi.org/10.25312/kiw.28_gaga

Streszczenie: Technicyzacja życia silnie wpływa na codzienne funkcjonowanie ludzi. Technologia daje nowe możliwości i ułatwia życie, ale może też prowadzić do uzależnień, mieć negatywny wpływ na zdrowie i środowisko. Kluczowe jest świadome z niej korzystanie, by nie poddać się technologicznemu zniewoleniu. Technologia zmienia sposób myślenia, uczenia się i postrzegania świata, kształtując przyszłość społeczeństwa zarówno pozytywnie, jak i negatywnie.

Postrzeczliwość to etap po rzeczywistości, w którym dostrzega się bezsens nowych narracji. Z kolei postprawda polega na przedstawianiu kłamstw jako faktów, co zaciera granice między prawdą a opinią i utrudnia rzetelną komunikację. We współczesnej kulturze, zdominowanej przez technologie informacyjne, pamięć i prawda stają się niejednoznaczne. Z tego powodu niezbędna jest ostrożność w ocenie źródeł informacji.

Słowa kluczowe: technicyzacja życia, postprawda, postrzeczliwość, kultura informacyjna, krytyczne myślenie

Nota autorska

Gabriela Gapik – absolwentka kulturoznawstwa na Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi. Tytuł zawodowy licencjata uzyskała w listopadzie 2023 roku. Kierunek: kulturoznawstwo, specjalność: kreatywny producent i menedżer kultury. Zainteresowania naukowe: grecka kultura i życie codzienne, kultura rozumiana jako system wartości, znaczenie przestrzeni i miejsca.

Technicyzacja życia

Wiek XX to czas wielkiego postępu w wielu dziedzinach, zwłaszcza w nowych technologiach przemysłowych. Na szczególną uwagę zasługuje rewolucja informatyczna i internetowa. W latach 80. XX stulecia uczelnie były wyposażone w jeden komputer

wielkości dużego pokoju. W przeciągu 30 lat sytuacja zmieniła się na tyle, że komputer stał się przedmiotem użytku codziennego i jest o wiele mniejszy od pierwotnego. W tej dziedzinie postęp jest bardzo szybki, dlatego nie przewiduje się prognoz i jakichkolwiek granic rozwoju¹. Technicyzacja życia codziennego bardzo się rozwinęła. Obecnie trudno wyobrazić sobie życie bez techniki, ponieważ występuje ona na każdym kroku i towarzyszy ludziom na co dzień. Technika ułatwia nam życie, ale także od siebie uzależnia. Postęp jest nieprzewidywalny, trudny do wyobrażenia. Na przykład, kilkadziesiąt lat temu trudno było wyobrazić sobie wóz bez konia, a współcześnie dziwi nas wóz z koniem².

Termin technicyzacja w najprostszym tłumaczeniu to wprowadzenie urządzeń i usprawnień technicznych do określonej dziedziny życia. W omawianym przypadku chodzi o technizację życia, przez co wprowadzenie urządzeń i usprawnień technicznych odnosi się do życia (do wszystkich jego dziedzin)³.

Pojęcie to może być definiowane w trzech wymiarach: genetycznym, utylitarnym i jako przejaw pewnej postawy życiowej.

Genetyczny punkt widzenia to perspektywa techników-wynalazców. W tym ujęciu technicyzacja oznacza chęć przysłużenia się dobru powszechnemu poprzez dostarczenie szerokiemu ogółowi możliwości powszechnego korzystania z wynalazków ułatwiających życie, rozwój kulturalny oraz podniesienie stopy życiowej.

W ujęciu utylitarnym technicyzacja jest definiowana jako rozpowszechnianie wynalazków technicznych. Dzięki temu życie ma inny charakter niż kilkadziesiąt lat temu. Kiedyś mówiono o wieku pary i elektryczności, a współcześnie mówi się o stuleciu atomu albo wielkiej techniki. Obecnie bardzo dużo osób korzysta z różnego rodzaju wynalazków, w czym widzimy znaczne ułatwienie życia (pożytek).

Technicyzacja może być także postrzegana jako przejaw pewnej postawy życiowej. W tym ujęciu centralną ideą porządkującą jest postęp techniczny i jego powszechne użytkowanie. Tak rozumiana technizacja staje się przedmiotem kultu. Niektórzy ludzie wiążą z postępowaniem zbawcze nadzieje, gdyż widzą w nim gwarancję szczęścia (doczesnego) poza Bogiem i tym wszystkim, co niesie ze sobą religia oraz moralność chrześcijańska.

Wszystkie trzy wyżej wymienione aspekty wzajemnie się łączą⁴.

Termin technicyzacja życia jest bardzo obszerny, specjalny i złożony. Stanowi ona fakt, w związku z czym nikt nie zamierza tego negocjować ani unicestwiać. Technicyzacja życia to doskonalenie ludzkości. Może stanowić czynnik warunkujący postępo-

¹ Na ten temat patrz: M. Krajewski, *Kultury kultury popularnej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2005, s. 105–316.

² Por. A. Regiewicz, J. Warońska, *Widowiskowość i audiowizualność w dobie ponowoczesności*, seria: Audiowizualne aspekty kultury w ponowoczesności, t. 1, Częstochowa 2012, s. 234–242.

³ *Słownik języka polskiego PWN*, hasło: technicyzacja, <https://sjp.pwn.pl/przyklady/technicyzacja.html> [dostęp: 27.10.2024].

⁴ W. Poplatek, *Technizacja życia a moralność chrześcijańska*, „Roczniki Teologiczno-Kanoniczne” 1972, t. XIX, z. 2, s. 159.

wanie moralne albo czyn posiadający cechy moralne dobre (tj. wyraz cnót). W dużym stopniu warunkuje czyn moralny. Świadczenia moralne człowieka w pełni korzystającego z nowoczesnych odkryć technicznych są zupełnie inne niż świadczenia moralne człowieka znajdującego się na prymitywnym stopniu rozwoju ogólnej ludzkiej kultury, której element stanowi także życie religijno-moralne. Treść świadomości moralnej takiego człowieka jest uboga, dlatego czyn moralny ma formy prymitywne. Nowoczesne wynalazki poszerzają wiedzę, bogacą osobowość, ułatwiają warunki pracy i życia, a ponadto pomagają podejmować różnego rodzaju decyzje i czyny moralne⁵.

Dzięki wynalazkom współczesny człowiek ma dużo lepsze możliwości życia i rozwoju osobowości niż ludzie żyjący np. 50 lat temu. Jednakże warto zwrócić uwagę na fakt, że nie wszystkie dzieła ludzkie i czyny są doskonałe. Często sprzęgają się z nimi różne czynniki, które mogą psuć wartość dzieł i zmieniać je tak, że te powstałe dla wspólnego dobra obracają się przeciwko samym twórcom albo tym, którym miały służyć. Wynalazki mogą być dla człowieka zagrożeniem w porządku fizycznym bądź moralnym⁶.

Termin technicyzacja życia posiada ciemne strony, co stwierdziło wielu uczonych i przedstawicieli różnych specjalności. Chociaż bez przemysłu nie ma technicyzacji, to bardzo często właśnie w tym obszarze mówi się o jej negatywnych skutkach, i to w skali bardzo rozległej. Świetnie to ilustruje brak wody. Jest jej coraz mniej, a zapotrzebowanie na nią stale wzrasta. Kolejny problem wiąże się z brakiem czystego powietrza. Wielkim miastom grozi „uduszenie” z braku powietrza, ponieważ jest ono zanieczyszczone dymem z fabryk, produktami motorów spalinowych itp. Stale mówi się o niebezpieczeństwach z powodu radioaktywności powietrza. Społeczeństwo żyje w strachu przed bombą atomową, przed stosowaniem niektórych lekarstw itd. Negatywne skutki technicyzacji mogą wynikać samorzutnie z niej samej, z winy wynalazców albo też ze skutków tego procesu (z winy użytkowników). Wyżej wymienione szkody i niebezpieczeństwa, których listę można powiększyć, odnoszą się do zagrożenia życia albo zdrowia człowieka. Poczyniono wiele wysiłków w celu ich usunięcia bądź zapobieżenia negatywnym następstwom technicyzacji⁷.

Proces ten staje się coraz bardziej znaczącym układem odniesienia dla życia człowieka. Jednocześnie jest źródłem ludzkiej tożsamości. Tworzone przez nas technologie powodują różne skutki. Z jednej strony wyzwalają pewne ograniczenia, dają nowe możliwości oraz ogólne odczucie wolności. Z drugiej strony technologie stanowią dla człowieka więzienie. Zniewalają i wpisują go w deterministyczną opcję technologicznego „jenieństwa”. To jest swego rodzaju pozaludzka, technologiczna władza, a także ogólnoludzka technoniewola. Wszystkie technologie tworzone są przez ludzi i dla ludzi. Wszystkie przekształcają (w większym bądź mniejszym stopniu) świat i tożsamość każdego z nas. Ludzie podporządkowują się technologiom, działają zgodnie

⁵ Tamże, s. 161–162.

⁶ Tamże, s. 163.

⁷ Tamże, s. 163–164.

z ich logiką. Technologia jest dla człowieka decydującym układem odniesienia w konstruowaniu własnej tożsamości i życia. Technicyzacja życia powoduje interakcje wolności i zniewolenia⁸.

Technicyzacja dość inwazyjnie wspiera istniejące formy relacji ludzi ze światem. Kiedy człowiek (gatunek ludzki, pojedyncza istota) jest wolny w swoich relacjach z technologią, to wtedy nie przynosi ona wyzwolenia, tylko strukturyzuje życie. Nasza władza nad technologią i wolność korzystania ze zdobyczy postępu powodują podporządkowanie się jej. Wybory i decyzje człowieka przyczyniają się do powstawania kolejnych rozwiązań technologicznych w procesie, który raczej nie ma końca⁹.

Władza i wolność człowieka w relacji z technicyzacją bardzo często są rozproszone. Ludzie dają się omamić obietnicom technowolności i nie zauważają, że technowładza ich zniewala – wprowadza w niewolę władzy i wolności¹⁰.

Głównym powodem zniewalającej technologii jest to, że uniwersalizuje ona ludzką rzeczywistość, a zwłaszcza myślenie. Technicyzacja wpływa na sposób postrzegania świata. Tworzy nowy, dotychczas nieznany wzór przebiegu procesów poznawczych. Pewien badacz technicyzacji życia stwierdził, że doprowadziła ona do nabycia przez człowieka umiejętności uczenia się we współpracy, a tym samym zaimplementowała w nas nawyk nieuporządkowanego, chaotycznego i niedbałego myślenia, które zazwyczaj przyjmuje strategię przeszukiwania stron internetowych (tj. szybkie pozyskiwanie wiedzy). Technicyzacja życia zaburza tradycyjne, spokojne, usystematyzowane poznawanie wiedzy¹¹.

Obecnie technologia życia definiuje przyszłość społeczeństwa. Postępująca technizacja stanowi mianownik naszego rozwoju, a przyszłość jest konstytuowana wytwarzanymi przez nas technologiami. Technoeuforycy uważają, że nasza przyszłość to będzie ziemski raj, technodoskonała rzeczywistość. Transhumaniści także widzą ludzką przyszłość w pozytywnych barwach. Ich zdaniem technizacja przewycięży wszystkie ograniczające nas bariery biologiczne, zostaniemy wyzwoleni od chorób, słabości, a także nabędziemy nieosiągalne dotychczas zdolności intelektualne. Technoeuforycy i transhumaniści uważają, że technicyzacja wyrwie człowieka z ucisków i ograniczeń biologii. Z kolei krytycy technoeuforii podważają realność powyższych założeń. Uważają, że postępująca technicyzacja różnych aspektów ludzkiego życia stanowi formę poddania się technodeterminacji¹².

⁸ M. Klichowski, *Technicyzacja, z niewoli władzy i wolności*, „Studia Edukacyjne. Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu” 2019, nr 54, s. 27–28.

⁹ Tamże, s. 28.

¹⁰ Tamże.

¹¹ Tamże, s. 29.

¹² Tamże, s. 32–33.

Postrzegawczość i postprawda

Postrzeczliwość to etap, który występuje po rzeczywistości. W postrzeczliwości wszystko nie pasuje do rozsądku, tutaj już nie stąpamy po twardym gruncie. Publicyści uważają, że ta faza przypomina grzęźnięcie w błocie po kolana. W postrzeczliwości wszystko wygląda inaczej niż w rzeczywistości, np. ściany są krzywe albo pofałdowane, a kolory brudne bądź jaskrawe¹³.

Postrzeczliwość polega na tym, że nagle zauważamy bezsens nowej narracji. Na przykład informacje w rzeczywistości są realne, jawią się jako do zaakceptowania przez człowieka. Wszystko jest podporządkowane regule powściągliwości. Z kolei informacje w postrzeczliwości budzą nasze zdziwienie i niedowierzanie. To sytuacja, kiedy orientujemy się, że coś wygląda nie tak, jak powinno. Zauważamy chociażby, że w układance brakuje kilku puzzli i w związku z tym nie możemy ułożyć obrazka w jedną całość, a tym samym zakończyć zadania. Postrzeczliwość ma smutne znaczenie. Postrzegawczość definiowana jest jako umiejętność zaangażowanej obserwacji. To szybkie zauważanie szczegółów oraz zależności w różnych konfiguracjach, umiejętność oddzielania informacji ważnych od mniej istotnych. Osoba postrzegawcza odznacza się bystrością, przenikliwością i otwartością umysłu. Gromadzi i wykorzystuje zebrane informacje oraz łączy je z wcześniejszą wiedzą. Postprawda to kłamstwo, a postrzeczliwość polega na przedstawianiu kłamstw w mediach jako obrazu realnego świata¹⁴. Postprawda to słowo kluczowe, które wyraża krytykę różnych aspektów infosfery. Ta z kolei stanowi środowisko informacyjne człowieka, zawierające wszystkie te informacje, które są mu potrzebne do funkcjonowania w społeczeństwie. Infosfera bardzo często jest chaotyczna i mało przejrzysta. Współcześnie postprawdę znajdziemy w różnych narracjach, co wiele mówi o stanie naszej kultury, a zwłaszcza mediów¹⁵.

Słowo postprawda pojawiło się pierwszy raz około 25 lat temu w eseju dramatopisarza Steve'a Tesicha *A Government of Lies*. Praca ta ukazała się w czasopiśmie „The Nation” w 1992 roku. Autor odwołał się w niej do sytuacji, kiedy to Amerykanie kłamstwami usunęli z urzędu prezydenckiego Richarda Nixona i nie protestowali przeciwko przestępcom oraz sferze Iran-Contras. Pisarz zaznaczył, że szybko stajemy się prototypami ludzi, o których potwory mogły sobie tylko pomarzyć w snach. Tesich stwierdził, że dyktatorzy musieli ciężko pracować, by zataić prawdę. Ludzie

¹³ TrendBook 2017. *Porzeczliwość*, b.r., s. 14–29, <https://hatalaska.com/wp-content/uploads/2017/03/Trendbook2017.pdf> [dostęp: 5.07.2023].

¹⁴ P. Pawełczyk, J. Jakubowski, *Postprawda i nowe media. Czy potrzebujemy postprawdy?*, „Środowoeuropejskie Studia Polityczne” 2017, nr 1, s. 199–200, <https://doi.org/10.14746/ssp.2017.1.11>

¹⁵ Ł. Iwasiński, *Fake news i post-prawda. Krótka charakterystyka*, „Przegląd Edukacyjny” 2019, nr 2(109), s. 2.

posiadają taki mechanizm, który może pozbawić prawdę jakiegokolwiek znaczenia. Sami decydują się na życie w świecie postprawdy¹⁶.

Redaktorzy słownika Dictionary uznali, że słowem 2016 roku jest postprawda. Ten termin tłumaczy się jako obraz rzeczywistości tworzony w oparciu o przekonania i emocje, a nie fakty. Współczesny świat boryka się z coraz większym problemem z prawdą. Obecnie jest ona mniej jednoznaczna, a granicę występującą pomiędzy prawdą a fałszem coraz trudniej zauważyć. Fenomen postprawdy stanowi wypadkową wielu złożonych aspektów, które wchodzą ze sobą w symbiozę i wzajemnie się wzmacniają¹⁷. Termin postprawda zbiegł się z ważnymi dla świata wydarzeniami w Wielkiej Brytanii (brexit) i Stanach Zjednoczonych (wybory z 2016 roku). Zwrócił bowiem uwagę na nieuczciwe mechanizmy komunikowania politycznego. Przywołane pojęcie pojawiło się w kontekście politycznym i przedstawiło taką rzeczywistość polityki, jaką się współcześnie praktykuje w dużym powiązaniu ze światem mediów. Politykę i media łączy szczególny związek, który prowadzi politykę przez media, uprawiając rzeczywistość postprawdy. Postprawda to tzw. szum informacyjny, który zaciera granice występujące pomiędzy faktem a opinią, prawdą a fałszem czy informacją a dezinformacją. Politycy posługują się postprawdą po to, aby zyskać dla siebie jak największe uznanie, przekonać do siebie społeczeństwo. Często odwołują się do emocji, ukrytych obaw, kompleksów innych ludzi itp. Kiedy przegrywają w bataliach politycznych sugerują zazwyczaj fałszerstwo wyborcze¹⁸. Postprawda nie jest przydatna nauce, ponieważ nie opisuje żadnego nowego fenomenu nieznanego naukom społecznym. Treść omawianego pojęcia nie umożliwia dostrzeżenia nowych aspektów znanych i zbadanych przez naukę zjawisk, fenomenów, procesów. Postprawda to określona relacja z prawdą, może to być np. jej zaprzeczenie. Warto zauważyć, że przeciwieństwem prawdy jest nieprawda, a nie postprawda. Ta ostatnia to efekt zmienności mody w komunikacji werbalnej, której rezultat stanowią pojawiające się częściej albo rzadziej nowe sposoby określania rzeczy starych¹⁹. Termin postprawda nierzadko jest lokowany przez naukowców w obszarze postmetafizycznej perspektywy myślenia filozoficznego. Dzięki temu mamy obraz relacji sacrum (sfera świętości, wszystko, co przynależy do porządku duchowego) i profanum (to, co materialne, ziemskie, zwyczajne i codzienne)²⁰. Postprawda to zjawisko, które powstało na płaszczyźnie sfery publicznej. Polega na szczególnym akcentowaniu aspektu emocjonalnego wypowiedzi z jednoczesnym marginalizowaniem sfery rzeczywistej²¹. Rozpowszechnianie fałszy-

¹⁶ Za: T.W. Grabowski, M. Lakomy, K. Oświecimski, A. Pohl, *Post-prawda spojrzenie krytyczne*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie, Kraków 2018, s. 25–26.

¹⁷ Patrz: M. Żulpo, *Postprawda kontra dwie rzeczywistości współczesnego świata. Jak zredefiniować termin, który przestał cokolwiek znaczyć*, „Com.press” 2019, nr 2(1), s. 72–85, <https://compress.edu.pl/e-wydania/item/postprawda-kontra-dwie-rzeczywistosci-wspolczesnego-swiatea-jak-zredefiniowac-termin-ktory-przestal-cokolwiek-znaczc> [dostęp: 5.07.2023].

¹⁸ T.W. Grabowski, M. Lakomy, K. Oświecimski, A. Pohl, *Post-prawda...*, dz. cyt., s. 17.

¹⁹ Tamże, s. 18–19.

²⁰ Tamże, s. 19.

²¹ Tamże, s. 21.

wych wiadomości nie jest typowe dla współczesności. Występowało także w przeszłości, ale specyfika współczesnej infosfery pozwala silniej oddziaływać na opinię społeczną. Ograniczeniami kłamstwa są moralność i bliskie relacje z ludźmi. Teraz żyjemy w większych zbiorowościach, dlatego większość osób nie potrafi rozpoznać oszusta²², bo staje się anonimowy. Już w latach 60. XX wieku rozwijały się prądy intelektualne przyczyn niezaprzeczalnej prawdy. Dla praktycznego zaistnienia rzeczywistości wielu prawd ogromne znaczenie miał rozwój współczesnych technologii informacyjnych i komunikacyjnych. Usieciowione społeczeństwo daje każdemu (zarówno jednostce, jak i organizacji) narzędzia do szerzenia własnej prawdy. Technologie pozwalają użytkownikowi stworzyć i rozpowszechnić w społecznym obiegu dowolny komunikat. Z tego względu w sieci można znaleźć różne informacje (prawdziwe i fałszywe). Jako uczestnicy infosfery musimy nauczyć się bronić przed fałszywymi informacjami i oszustami. Fenomen postprawdy jest dużym wyzwaniem dla nauczycieli oraz dla całego procesu edukacji. Fałszywe informacje, łatwy do nich dostęp i powszechność korzystania z nich przez uczniów wskazują na to, że należy być szczególnie wyczulonym na jakość źródeł. Medialna edukacja nie powinna skupiać się wyłącznie na kompetencjach technicznych (takich jak posługiwanie się narzędziami internetowymi, np. w poszukiwaniu informacji), ważne, aby uczyła oceniać źródła informacyjne zamieszczone w internecie²³.

Niektórzy publicyści uważają, że pojęcie postprawda jest zbędne, a nawet szkodliwe. Swoją opinię opierają na refleksji ontologicznej, którą zakłada ścisły związek pomiędzy prawdziwością sądów a istnieniem opisywanych faktów. Postprawda prowadzi zazwyczaj do nieporozumień. Powodem tego jest mieszanie prawdy z czymś, co jest uważane za prawdziwe²⁴.

Postrzegawczość stanowi umiejętność bardzo przydatną przy występowaniu postprawdy, ponieważ za jej pomocą można wychwycić, gdzie jest oszustwo. Dzięki temu, że człowiek potrafi łączyć wcześniejsze fakty z aktualnymi i wykazuje większą bystrość i przenikliwość, nie da się oszukać. Postprawda (jak już wcześniej wskazano) to szum informacyjny zacierający granice między faktem a opinią, dlatego wskazanie fałszu nie jest łatwym zadaniem.

Kultura współczesna niesie ze sobą nowe jakości takie jak nowy status pamięci i nowy status prawdy. Dla kultury ogromne znaczenie ma pamięć. Pamięć w kulturze współczesnej to nie tylko pamięć zbiorowa, która potrzebuje stałego utrwalania w nośnikach materialnych albo rytuałach, to także zyskujące na popularności nowe formy tej pamięci, na czele z traumą i nostalgią. Coraz żywiej dyskutowanym następstwem opisywanych procesów obecnych w kulturze współczesnej jest także nowy status prawdy, który łączy z odejściem od humanizacji i technicyzacją życia. Technicyzacja, postrzeczliwość, a w efekcie postprawda to logiczne następstwa współczesnej kultury.

²² Ł. Iwański, *Fake news i post-prawda. Krótka charakterystyka*, „Przegląd Edukacyjny” 2019, nr 2(109), s. 2.

²³ Tamże, s. 3.

²⁴ T.W. Grabowski, M. Lakomy, K. Oświecimski, A. Pohl, *Post-prawda...*, dz. cyt., s. 20.

Bibliografia

- Grabowski T.W., Lakomy M., Oświecimski K., Pohl A., *Post-prawda spojrzenie krytyczne*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie, Kraków 2018.
- Iwasiński Ł., *Fake news i post-prawda. Krótka charakterystyka*, „Przegląd Edukacyjny” 2019, nr 2(109), s. 2.
- Klichowski M., *Technicyzacja, z niewoli władzy i wolności*, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, „Studia Edukacyjne” 2019, nr 54, s. 27–36.
- Krajewski M., *Kultury kultury popularnej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2005, s. 105–316.
- Pawełczyk P., Jakubowski J., *Postprawda i nowe media. Czy potrzebujemy postprawdy?*, „Środkowoeuropejskie Studia Polityczne” 2017, nr 1, s. 199–200.
- Poplatek W., *Technizacja życia a moralność chrześcijańska*, „Roczniki Teologiczno-Kanoniczne” 1972, t. XIX, z. 2, s. 159–170.
- Regiewicz A., Warońska J., *Widowiskowość i audiowizualność w dobie ponowoczesności*, seria: Audiowizualne aspekty kultury w ponowoczesności, t. 1, Częstochowa 2012, s. 234–242.
- Słownik języka polskiego PWN, hasło: *technicyzacja*, <https://sjp.pwn.pl/przyklady/technicyzacja.html> [dostęp: 27.10.2024].
- TrendBook 2017. *Porzeczywistość*, b.r., s. 14–29, <https://hatalaska.com/wp-content/uploads/2017/03/Trendbook2017.pdf> [dostęp: 5.07.2023].
- Żulpo M., *Postprawda kontra dwie rzeczywistości współczesnego świata. Jak zredefiniować termin który przestał cokolwiek znaczyć*, „Com.press” 2019, nr 2(1), s. 72–85, <https://compress.edu.pl/e-wydania/item/postprawda-kontra-dwie-rzeczywistosci-wspolczesnego-swiatea-jak-zredefiniowac-termin-ktory-przestal-cokolwiek-znaczc> [dostęp: 5.07.2023].

Technicalization, posttruth, postreality

Abstract: The technicalisation of life has a strong impact on people's everyday functioning. Technology offers new possibilities and makes life easier, but it can also lead to addiction and have negative effects on health and the environment. Conscious use of technology is essential in order not to succumb to technological domination. Technology changes the way we think, learn, and perceive the world, shaping the future of society in both positive and negative ways. Post-reality is a stage that follows reality, in which the senselessness of new narratives becomes apparent. Post-truth, by contrast, involves presenting lies as facts, blurring the line between truth and opinion and hindering reliable communication. In contemporary culture – dominated by information technologies – memory and truth become increasingly ambiguous. Therefore, exercising caution when evaluating sources of information is indispensable.

Keywords: technologization of life, post-truth, post-reality, information culture, critical thinking

About the Author

Gabriela Gapik – a graduate of Cultural Studies at the Academy of Humanities and Economics in Lodz. Bachelor's degree obtained in November 2023. Field of study: Cultural Studies. Specialization: Creative Producer and Culture Manager. Academic interests: Greek culture and everyday life, culture understood, as a system of values, the significance of space and place.

Małgorzata Langer

Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Administracji w Wodzisławiu Śląskim

e-mail: gosalanger87@gmail.com**Małgorzata Porzezińska**

Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Administracji w Wodzisławiu Śląskim

e-mail: gosiaporz@gmail.com

Chwyt pisarski i jego ważna funkcja w nauce pisania

https://doi.org/10.25312/kiw.28_mala

Streszczenie: W artykule omówiono etapy rozwoju chwytu. Przedstawiono czynniki warunkujące prawidłowy rozwój motoryki małej, w tym znaczenie koordynacji wzrokowo-ruchowej, napięcia mięśniowego oraz zebranych doświadczeń sensomotorycznych. Zaakcentowano rolę środowiska wychowawczego, aktywności manualnych oraz oddziaływań doskonalących sprawność dłoni w edukacji przedszkolnej.

Słowa kluczowe: motoryka mała, rozwój chwytu pisarskiego, przygotowanie do nauki pisania, terapia ręki

Nota autorska

Małgorzata Langer – studentka pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej w Wyższej Szkole Przedsiębiorczości i Administracji w Lublinie oraz uczestnik studiów edukacji, terapii i wspomagania osób z zaburzeniami w spektrum autyzmu, terapeuta ręki I i II stopnia oraz trener TUS I i II stopnia. Interesuje się pedagogiką ogólną, specjalną oraz pracą z dziećmi z trudnościami edukacyjnymi. W swojej pracy skupia się na rozwijaniu umiejętności grafomotorycznych u dzieci.

Małgorzata Porzezińska – studentka pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej w Wyższej Szkole Przedsiębiorczości i Administracji w Lublinie. Interesuje się pedagogiką specjalną, w szczególności zagadnieniami oscylującymi wokół rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym.

Rozwój chwytu pisarskiego to jeden z kluczowych aspektów rozwoju motoryki dziecka. Prawidłowe kształtowanie tego chwytu jest ważne dla opanowania umiejętności pisania, która zawiera w sobie umiejętności motoryczne, poznawcze oraz percepcyjne. Właśnie współdziałanie struktur układu nerwowego i mięśniowego zapewnia koordynację ruchów dłoni, palców oraz nadgarstka, co umożliwia w przyszłości podjęcie pisania. Dostępna literatura wskazuje na etapowość kształtowania prawidłowego chwytu pisarskiego, co zostanie omówione w poniższej pracy.

Celem artykułu jest przedstawienie wszystkich etapów rozwoju chwytu pisarskiego, opisanie czynników warunkujących jego prawidłowy przebieg oraz wskazanie możliwości wspomagania tego procesu w praktyce edukacyjnej i terapeutycznej.

W języku polskim słowo chwyt oznacza chwytywanie czegoś dłonią lub narzędziem. W przypadku nauki pisania odnosi się do umiejętnego posługiwania się narzędziem pisarskim. Rozwój chwytu to długotrwały i skomplikowany proces, który na każdym etapie życia dziecka pozwala mu na osiągnięcie nowych umiejętności mających wpływ na jego samodzielność i poprawę komfortu wykonywanych czynności. Bezwzględnym warunkiem czytelnego, szybkiego oraz prawidłowego pisania jest prawidłowe trzymanie i operowanie narzędziem pisarskim.

W obszarze rozwoju fizycznego wyróżniamy dwa znaczące elementy – motorykę małą oraz motorykę dużą. Należy mieć świadomość, że ich rozwój jest wzajemnie skorelowany, co znaczy, że sprawność jednej warunkuje prawidłowy postęp drugiej.

Pod pojęciem motoryka duża kryje się ogólna sprawność ruchowa człowieka związana głównie z poruszaniem się oraz zachowaniem równowagi. Motoryka mała odpowiada z kolei za wykonywanie ruchów precyzyjnych. Jej rozwój jest procesem długotrwałym i wymagającym intensywnych oddziaływań. Wzrost tych umiejętności daje się zaobserwować u dzieci w wieku przedszkolnym oraz wczesnoszkolnym¹.

Kształtowanie się kośćca u dzieci jest bezpośrednio powiązane z rozwojem umiejętności manualnych, który następuje bardzo dynamicznie już w pierwszych miesiącach życia niemowlęcia. Pierwsze ruchy rąk i próby chwywania pojawiają się u dzieci w okresie prenatalnym, a w okolicach pierwszego roku życia można mówić już o tzw. etapie ruchów prymitywnych. Wraz z końcem trzynastego miesiąca życia dziecko osiąga dojrzałość pronacyjno-supinacyjną z pozycjami pośrednimi, czyli staje się zdolne do wykonywania większości ruchów, jakie może wykonywać w pełni dorosły i sprawny człowiek².

Charakterystyczną cechą ruchów wykonywanych przez niemowlę w pierwszych miesiącach życia jest występowanie odruchów, które poprzedzają ruchy zamierzone. Wynika to z faktu, że dziecko rodzi się z obniżonym napięciem centralnym (okolice tułowia) oraz w proksymalnych częściach ciała (obręcz barkowa i biodrowa), a z wy-

¹ K. Skarbek, I. Wrońska, *Diagnoza i wspomaganie rozwoju psychoruchowego dziecka w wieku przedszkolnym*, CEBP 24, Kraków 2023, s. 53.

² H. Szyszkowska, *Materiał szkoleniowy. Terapia ręki* (materiał autorski pani H. Szyszkowskiej prowadzącej kurs terapii ręki).

rażnie podwyższonym napięciem części dystalnych. Dopiero wyrównanie różnic w napięciu pozwoli na wykonanie swobodnych i świadomych ruchów³.

Obserwując dziecko w okresie pierwszych miesięcy życia, można zauważyć, że wykonuje ono ruchy, które wymagają od niego użycia siły, pojawia się wówczas pierwszy rodzaj chwytu, który określany jest jako chwyt cylindryczny. Dziecko trzyma narzędzie pisarskie lub dowolny przedmiot całą dłonią, tak jakby trzymało go „w garści”. Taki chwyt jest dominujący do osiągnięcia mniej więcej trzeciego roku życia. W tym czasie dziecko potrafi stworzyć wieżę składającą się z ośmiu klocków, rysuje pierwsze postacie człokształtne (tzw. etap głowonogów), sprawnie lepi z plasteliny kształt obwarzanka bądź rogalika po dokładnym instruktażu nauczyciela albo rodzica.

Umiejętność chwytu cylindrycznego pozwala dziecku na samodzielne ubieranie się oraz sprawne posługiwanie się łyżką i widelcem oraz picie z kubka⁴.

W tym czasie ważne jest pozwalanie dziecku na samodzielne odkrywanie jego nowych możliwości i dostosowanie tempa zmian do indywidualnych potrzeb. Opiekunowie mają za zadanie zapewnić dziecku jak najbardziej optymalne warunki, sprzyjające dalszemu rozwojowi.

Dużym przełomem w rozwoju dziecka jest opanowanie umiejętności równoważnego siedzenia bez użycia rąk do podparcia. Ta zdolność pozwala je wykorzystać w inny sposób niż tylko stabilizacja postawy. W tym okresie uwidacznia się dominacja jednej ze stron, choć nie jest ona jeszcze stała. Dziecko nadal używa rąk naprzemienne i zaczyna niezależnie używać palców. Sprawnie wskazuje na konkretne przedmioty i potrafi paluszkami przebić np. bańkę mydlaną⁵.

Po ukończeniu trzeciego roku życia dziecko, chwytając przedmioty, kieruje wewnętrzną część dłoni ku dołowi, wykonując pierwszy rodzaj chwytów palcowych, tzw. chwyt grzbietowy. Niestety, chwytane przedmioty w ten sposób nie są trzymane stabilnie i pewnie. W tym wypadku za chwyt odpowiadają nie dość rozwinięte mięśnie zginaczy, które dominują względem mięśni prostujących. Na tym etapie rozwoju dziecko jest nadal nieporadne i wykonuje nieskoordynowane ruchy ciała. Często są one również niekontrolowane. Jako przyczynę takiego zachowania uznaje się słabo rozwiniętą koordynację wzrokowo-ruchową u dzieci w tym wieku. Trudnością dla dziecka w tym czasie jest również łączenie i wykonywanie równocześnie dwóch czynności motorycznych⁶.

³ E. Wieczór, J. Szmalec, *Rozwój grafomotoryki jako istotny aspekt osiągnięcia dojrzałości dziecka do nauki. Diagnostyka i terapia z zastosowaniem autorskiego narzędzia „Kwestionariusz grafomotoryczny”*, „Przegląd Pedagogiczny” 2020, nr 2, s. 190–191.

⁴ K. Skarbek, I. Wrońska, *Diagnoza i wspomaganie rozwoju psychoruchowego dziecka...*, dz. cyt., s. 53–54.

⁵ E. Wieczór, J. Szmalec, *Rozwój grafomotoryki...*, dz. cyt., s. 194.

⁶ I. Stelmasiak, M. Różańska, *Kształtowanie sprawności motorycznych dziecka w wieku przedszkolnym w aspekcie nauki pisania*, „Kultura i Wychowanie” 2021, nr 1(19), s. 87–88.

U dziecka trzy-, czteroletniego można zauważyć jednoznaczną preferencję dominacji jednej z rąk, jednak nadal się ona utrwała i zdarzają się epizody naprzemiennego użycia lub przekładania przedmiotów z ręki do ręki.

Po okresie rysowania w poprzednich latach poziomych linii, kółek oraz szyn pojawiają się na rysunkach krzyżyki oraz obrysowania różnych figur geometrycznych⁷.

Dziecko w tym wieku zaczyna posługiwać się chwytem z wyprostowanymi palcami, który z punktu widzenia dalszej nauki pisania jest niezwykle ważny. Angażuje on kciuk oraz palce od strony promieniowej, czyli proksymalnie, a te trzymają narzędzie pisarskie. Zakres ruchów w stawach międzypaliczkowych jest niewielki – od niewielkiego zgięcia do wyprostu. Kciuk po raz pierwszy staje w opozycji do pozostałych palców, jednak nie daje palcom pełnej stabilizacji, jaka występuje w dojrzałym chwycie pisarskim. Na tym etapie rozwoju w trakcie pracy z narzędziem pisarskim przedramię porusza się razem z nadgarstkiem, a staw barkowy jest ustabilizowany⁸.

Większe zaangażowanie aktywności rąk podczas prac manualnych można zaobserwować między czwartym a piątym rokiem życia. Wyraźnie widoczne staje się wtedy „unieruchomienie” łokcia i ramion. W tym okresie u niektórych dzieci można wyróżnić pojawienie się dojrzałych chwytów pisarskich. Najpopularniejszy jest statyczny chwyt czteropalcowy. Ze względu na to, że narzędzie pisarskie trzymają cztery palce (palec wskazujący, środkowy, serdeczny i kciuk), jest to chwyt dość wygodny dla dzieci mających nieco obniżone napięcie mięśniowe oraz luźną budowę stawów⁹.

Organizm dziecka staje się w pełni gotowy do rozpoczęcia nauki pisania dopiero w momencie ukształtowania się kośćca. Dzieje się to mniej więcej na etapie rozpoczynania nauki wczesnoszkolnej i jest bezpośrednio powiązane z rozwojem psychologicznym, fizjologicznym i motorycznym.

Ręka siedmioletniego dziecka pozostaje nadal słaba i mało wytrzymała, a kości paliczków są chrząstkami przy jednoczesnym skostnieniu kości ramienia i przedramienia¹⁰.

Chwyt pisarski podlega rozwojowi w korelacji z nabywaniem przez dziecko różnorodnych umiejętności. Jest uzależniony od rozwoju motoryki dużej oraz możliwości psychofizycznych dziecka. Każde dziecko rozwija się w swoim tempie, a zmiany rozwojowe następują wskutek wielu czynników zewnętrznych.

Jako czynnik psychologiczny uznaje się umiejętność analizy i syntezy słuchowej, wzrokowej i ruchowej. Oznacza to, że pisanie wymaga od dziecka zdobycia kompetencji umiejętnego przeniesienia na kartkę odpowiednika słyszanej litery w postaci głoski. Ważne jest również, aby potrafiło ono wyobrazić sobie literę oraz wyraz jako

⁷ Tamże, s. 91 (tab. 1).

⁸ K. Piotrowska-Madej, A. Żychowicz, *Smart Hand Model. Diagnoza i terapia ręki u dzieci*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2023, s. 100.

⁹ Tamże, s. 102.

¹⁰ D. Czelakowska, *Metodyka edukacji polonistycznej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Impuls, Kraków 2022, s. 102.

całość w myślach i przenieść to wyobrażenie na papier. Mechanizm pisania opiera się również na fizjologicznych procesach obejmujących wieloetapowe pobudzenia nerwowe oraz ich koordynację w korze mózgowej i strukturach motorycznych ręki. Ostatnim aspektem wymienianym przez T. Wróbla jest motoryka. Na motoryczność w aspekcie nauki pisania składają się ruchy ramienia i przedramienia, określane jako ruchy większe, oraz ruchy nadgarstka i palców, znane jako ruchy małe. Aspekt motoryczny jest procesem długotrwałym i wymaga spełnienia wielu dodatkowych warunków. Skuteczną naukę pisania można rozpocząć dopiero wtedy, gdy kości przedramienia i ręki ulegną skostnieniu. Początki nauki pisania zależą również od zrozumienia przez dziecko, że fonemy należy zastąpić graficznymi symbolami, które są zbudowane z określonych elementów i kształtów¹¹.

Ręce spełniają w naszym życiu dwie podstawowe funkcje, ruchową i czuciową. Wymiar sensoryczny ręki daje optymalne możliwości wykorzystania chwytu pisarskiego.

Literatura przedmiotu wyróżnia dwie podstawowe klasyfikacje chwytów. Jednej z nich dokonał brytyjski lekarz J.R. Napier. Wyróżnił on dwa rodzaje chwytów. Pierwszy to chwyt precyzyjne. Jego cechą charakterystyczną jest zręczna i zróżnicowana praca poszczególnych palców. Można tu wskazać chwyt opuszkowy oraz szczypcowy. Jako drugą grupę J.R. Napier wymienił chwyt siłowe, które charakteryzują się dużą powierzchnią kontaktu dłoni oraz przedmiotu trzymanego i mnogością wykonywanych sekwencji ruchów. Należą do nich chwyt znane jako cylindryczne, hakowe oraz młotkowe.

Drugą klasyfikację wprowadził niemiecki inżynier G. Schlesinger. Jego zdaniem chwyt można podzielić pod względem sposobu trzymania narzędzia pisarskiego. Rozróżnienie zaproponowane na przełomie XIX i XX wieku jest nadal stosowane w biomechanice, rehabilitacji, robotyce i ergonomii. Przywołany badacz wyróżnił:

- chwyt dwupunktowy – widoczny podczas trzymania kredki,
- chwyt trójpunktowy – charakterystyczny dla trzymania pióra,
- chwyt hakowy – wszystkie palce zostają częściowo zgięte, stosowany podczas trzymania np. wiadra,
- chwyt cylindryczny – dłoń obejmuje przedmiot na całym obwodzie (np. trzymanie młotka, butelki),
- chwyt koncentryczny – palce są rozsunięte podczas obejmowania kuli z kciukiem pozostającym w pozycji,
- chwyt boczny – udział w nim bierze kciuk i strona promieniowa palca wskazującego, używany podczas trzymania np. kartki¹².

¹¹ Tamże, s. 102–103.

¹² E. Grabska, M. Horodecki., K. Gwizdek, J. Soltys, A. Brzęk, *Edukacja i reedukacja funkcji ręki*, Wydawnictwo Śląskiego Uniwersytetu Medycznego, Katowice 2020, s. 97–98.

Poniższa tabela zawiera zestawienie podstawowych chwytów i ich cechy. Została opracowana na podstawie podziału zaproponowanego przez G. Schlesingera oraz J.R. Napiera.

Tab. 1. Zestawienie podstawowych chwytów i ich cechy

Autor, rok	Podstawowe typy chwytów	Opis	Przykłady zastosowania
Schlesinger (1919)	Chwyt cylindryczny	Dłoń obejmuje przedmiot na całym obwodzie	Młotek, butelka
	Chwyt kulisty (sferyczny)	Obejmowanie kulistych/owalnych obiektów	Piłka, gałka drzewi
	Chwyt hakowy	Palce (II–V) zgięte, bez kciuka, tworzą hak	Torba na palcach
	Chwyt boczny (kluczowy)	Między kciukiem a bokiem palca wskazującego	Klucz, karta
	Chwyt trójpalcowy (tripod)	Kciuk + wskazujący + środkowy	Długopis, pędzel
	Chwyt końcowy (szczypcowy, pincer)	Opuszcza kciuka + opuszcza palca (najczęściej wskazującego)	Moneta, igła
Napier (1956)	Chwyt siłowy (power grip)	Przedmiot stabilizowany całą dłonią i palcami, z udziałem kciuka	Trzymanie młotka, wiosła
	Chwyt precyzyjny (precision grip)	Przedmiot stabilizowany opuszkami palców i kciuka, przy ruchomej pozycji palców	Trzymanie ołówka, igły, narzędzi precyzyjnych

Źródło: opracowanie własne na podstawie informacji znalezionych w różnych źródłach.

Rozwój motoryki małej współlistnieje z rozwojem grafomotoryki. Umiejętności dziecka ewoluują i zmieniają się proporcjonalnie wraz z rozwojem fizycznym. Dobrym materiałem porównawczym do określenia poziomu rozwoju jest analiza rysunku dziecka. Wraz z wiekiem na kartce pojawiają się nowe elementy, które świadczą o wejściu na kolejny poziom umiejętności.

Dziecko kończące trzeci rok życia potrafi narysować trzy figury: krzyż, szyny oraz koło, wzorując się na rysunkach demonstracyjnych. Tworzy wówczas swoje pierwsze bazgroły, co dzieli się na trzy główne etapy. W pierwszym z nich obserwujemy bazgroły bezładne, zawierające przypadkowe zygzaiki, plamy, kleksy bądź skłębione linie, które nie podlegają żadnej kontroli wzrokowej. Kolejnym poziomem są bazgroły kontrolowane, wówczas to powstają linie pionowe i poziome, tworząc koliste oraz spiralne kształty. Wśród tak powstających bazgrołów wyłania się koło, a dziecko zauważa różnice w tworzonych kształtach oraz zaczyna nazywać rysowane figury. U dziecka wykształca się umiejętność spostrzegania układów i powiązań przestrzennych. Pozwala to na płynne przejście do kolejnego etapu rozwoju, w którym znaczenie mają schematy. Rysunki zawierają pierwsze postacie przypominające człowieka, nazywane „głównogami”. Postać ma zazwyczaj okrągłą lub lekko kwadratową głowę z dużą ilością szczegółów typu oczy, usta czy nos. Kończyny to zazwyczaj proste linie. Elementy

rysunku rozmieszczone są zazwyczaj bardzo wysoko lub bardzo nisko, z prawej bądź lewej strony kartki. Dziecko kończące czwarty rok życia zaczyna przedstawiać człowieka jako tzw. głowotułów stojący przodem, tak aby łatwiej było narysować coraz więcej szczegółów jego budowy. Okres rozwoju schematów prowadzi do powstawania rysunków o bogatej tematyce oraz pełnych symboli. Początkowo są to schematy uproszczone, jednak poszczególne elementy rysunku stają się spójne. Człowiek na rysunku nadal ma formę uproszczoną, prymitywną, jednak jego budowa jest prawidłowa, czyli zawiera wszystkie elementy: głowę, nogi, ręce, stopy. Etap schematów uproszczonych to również umiejętność rysowania szlaczków z zachowaniem odpowiedniej kolejności. Dziecko umiejętnie rysuje trójkąt, kwadrat i prostokąt oraz – co ważne – potrafi odwzorować litery drukowane.

Okres schematów trwa najdłużej, ponieważ aż do ukończenia 12 lat, jednak najważniejszy jest czas od około siódmego roku życia, kiedy dziecko, będąc w fazie schematów wzbogaconych, odkrywa korelację pomiędzy kolorami a poszczególnymi przedmiotami. Wyraźnie skupia się na szczegółach swojego rysunku, nie potrafiąc ogarnąć go jako całości. Rysunki są coraz bardziej kolorowe i bogate w formę oraz nowe kształty. Symboliczna linia horyzontu zwraca uwagę dziecka na przestrzenność i wielowymiarowość pracy. Dzięki tej umiejętności samodzielnie odwzorowuje ono litery drukowane, jednocześnie dostrzegając ich położenie w przestrzeni¹³.

Podczas rozważań na temat rozwoju chwytu pisarskiego nie sposób nie wspomnieć o ćwiczeniach sprzyjających temu procesowi. Wśród nich wyróżnia się:

- ćwiczenia usprawniające ruchy ramion i przedramion (tzw. ćwiczenia rozciągające): krążenie wyprostowanymi ramionami do przodu i tyłu, wymachy rękami do przodu i tyłu, kreślenie kształtów w powietrzu i na różnych płaszczyznach, wykonywanie „młynka”, wymachy rąk, ćwiczenia z przyborami oraz zabawy rzutne,
- ćwiczenia rozwijające sprawność dłoni, nadgarstków i palców: stukanie palcami podczas zabaw naśladowczych, zaciskanie dłoni oraz palców, zabawy paluszkowe, gimnastyka palców oraz dłoni, zabawy manipulacyjne z materiałem różnego pochodzenia, zabawy klamerkowe, rysowanie wzorów na płaszczyznach o różnej wielkości i fakturze, lepienie kształtów, nawlekanie, stemplowanie, używanie szczypców, zawijanie, nawijanie, wodzenie palcem po wzorze, darcie i gniecenie gazet, wydzieranie, wyklejanie plasteliną oraz cięcie nożyczkami,
- ćwiczenia graficzne: rysowanie na dużych płaszczyznach, zamalowywanie konturów w różnych rozmiarach, kolorowanie, naśladowanie rysowania (rysowanie równoległe), uzupełnianie obrazka tematycznego o brakujące elementy,

¹³ K. Piotrowska-Madej, A. Żychowicz, *Smart Hand Model...*, dz. cyt., s. 111–112.

obrysowywanie kształtów, kopiowanie, kalkowanie, stosowanie szablonów, uzupełnianie labiryntów czy wykonywanie szlaczków¹⁴.

Jak wynika z powyższych propozycji, ćwiczenia te mogą być wykonywane nie tylko w szkole czy przedszkolu, ale też w warunkach domowych, w niewyzisolowanych sztucznie, naturalnych sytuacjach życia codziennego. Co istotne, podczas tego rodzaju ćwiczeń należy pamiętać o następujących zasadach:

- ćwiczenia rozpoczynamy od ćwiczeń ruchowych w zakresie motoryki dużej, od ruchów rozмахowych ramion do ruchów palców i dłoni,
- ćwiczenia grafomotoryczne winny być rozpoczynane od ćwiczeń w powietrzu i dużych płaszczyzn, a zwieńczeniem tych działań są dopiero prace stolikowe,
- należy dbać o prawidłową pozycję podczas pracy przy stoliku oraz ergonomiczne ustawienie krzesła i biurka: przedramiona powinny być ułożone na blacie, a stopy stabilnie oparte na podłodze,
- należy zwracać uwagę na prawidłowość trzymania narzędzia pisarskiego oraz kierunek pisma (z góry na dół, od lewej do prawej strony)¹⁵.

Jak wskazano w powyższym artykule, rozwój chwytu pisarskiego należy do procesów wieloetapowych, które w finale prowadzą do nabycia umiejętności pisania. Jego rozwój jest nacechowany indywidualnością obserwowalną u poszczególnych jednostek. Wiąże się to z dojrzwaniem biologicznym oraz występowaniem czynników motorycznych, poznawczych i środowiskowych.

Obserwacja, świadome planowanie oddziaływań edukacyjnych i terapeutycznych oraz indywidualizacja postępowania wobec ucznia stają się niezbędne dla wspierania rozwoju dziecka w obrębie motoryki małej. Jej wczesna stymulacja, dostarczanie dziecku doświadczeń manipulacyjnych oraz animowanie zabaw rozwijających precyzję ruchów dłoni i palców w doskonały sposób przeciwdziałają trudnościom grafomotorycznym.

Poprawny chwyt pisarski zapewnia niską męczliwość dłoni, estetykę i właściwe tempo pisania. Doświadczające sukcesów dziecko jest zmotywowane do podejmowania aktywności bazujących na piśmiennictwie.

Na bazie zdobytej wiedzy w toku opracowywania powyższego artykułu można wyłonić następujące rekomendacje dla nauczycieli:

1. Systematyczna obserwacja jest podstawą wczesnej diagnozy – systematyczne monitorowanie sprawności manualnej dziecka pozwala na rozpoznanie ewentualnych nieprawidłowości oraz na dalszą interwencję mającą na celu ich zmniejszenie.
2. Istotnym czynnikiem są ćwiczenia rozwijające motorykę małą – należy zadbać o obecność aktywności angażujących dłoń i palce (np. lepienie z plasteliny, nawlekanie koralików, wycinanie, ugniatanie, zabawy konstrukcyjne).

¹⁴ K. Skarbek, I. Wrońska, *Diagnoza i wspomaganie rozwoju psychoruchowego dziecka...*, dz. cyt., s. 60–62.

¹⁵ Tamże, s. 59–60.

3. Adekwatne wprowadzanie narzędzi pisarskich ma kluczowe znaczenie dla rozwoju chwytu – należy dostosować grubość i kształt narzędzia pisarskiego do wieku dziecka. Niezbędna jest też troska o zachowanie prawidłowej pozycji ciała i ułożenia ręki podczas czynności grafomotorycznych.
4. Nie bez znaczenia pozostaje współpraca środowiska terapeutycznego – nauczyciele oraz terapeuci powinni uczestniczyć w działaniach wspierających rozwój manualny dziecka, uwzględniając indywidualne cechy rozwojowe.
5. Aranżowanie środowiska przyjaznego rozwojowi motorycznemu dziecka umożliwia dzieciom manipulowanie przedmiotami oraz różnego rodzaju materiałami plastycznymi.

Reasumując, systematyczne i świadome działania nauczycieli oraz rodziców zapewniają dziecku opanowanie techniki pisania oraz holistycznie wspierają jego rozwój poznawczy, emocjonalny i społeczny. Umiejętność prawidłowego, a co za tym idzie – czytelnego i estetycznego pisma to cecha niezbędna na każdym etapie życia człowieka, nie tylko podczas edukacji na poziomie podstawowym. Piękne pismo to coś istotnego w przypadku każdego człowieka, ponieważ wypracowany charakter pisma to cecha indywidualna, która wyróżnia daną jednostkę z tłumu. Coś, co na etapie nauki pisania nazywane jest błędem graficznym, w późniejszych latach staje się czymś, co się powszechnie określa charakterem pisma odzwierciedlającym osobowość pisarza.

Bibliografia

- Czelakowska D., *Metodyka edukacji polonistycznej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2022.
- Grabska E., Horodecki M., Gwizdek K., Sołtys J., Brzęk A., *Edukacja i reedukacja funkcji ręki*, Wydawnictwo Śląskiego Uniwersytetu Medycznego, Katowice 2020.
- Piotrowska-Madej K., Żychowicz A., *Smart Hand Model. Diagnoza i terapia ręki u dzieci*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2023.
- Skarbek K., Wrońska I., *Diagnoza i wspomaganie rozwoju psychoruchowego dziecka w wieku przedszkolnym*, CEBP 24, Kraków 2023.
- Stelmasiak S., Różańska M., *Kształtowanie sprawności motorycznych dziecka w wieku przedszkolnym w aspekcie nauki pisania*, „Kultura i Wychowanie” 2021, nr 1(19), s. 86–107.
- Szyszkowska H., *Materiał szkoleniowy. Terapia ręki*.
- Wieczór E., Szmalec J., *Rozwój grafomotoryki jako istotny aspekt osiągnięcia dojrzałości dziecka do nauki. Diagnoza i terapia z zastosowaniem autorskiego narzędzia „Kwestionariusz grafomotoryczny”*, „Przegląd Pedagogiczny” 2020, nr 2, s. 189–215.

The writing grip and its important function in learning to write

Abstract: This article discusses the stages of grip development. It presents the factors that determine the proper development of fine motor skills, including the importance of visual-motor coordination, muscle tone, and accumulated sensorimotor experiences. The role of the educational environment, manual activities, and interventions aimed at improving hand dexterity in preschool education is emphasized.

Keywords: fine motor skills, development of writing grip, preparation for learning to write, hand therapy

About the Authors

Małgorzata Langer – a student of Preschool and Early Childhood Education at the University of Entrepreneurship and Administration in Lublin, as well as a participant in post-graduate studies in Education, Therapy, and Support for Individuals with Autism Spectrum Disorders. She is a certified Hand Therapy Practitioner (Level I and II) and Social Skills Training Instructor (Level I and II). Her interests include general and special education, as well as working with children experiencing learning difficulties. In her professional practice, she focuses on developing children's graphomotor skills

Małgorzata Porzezińska – a student of Preschool and Early School Education at the University of Entrepreneurship and Administration in Lublin. She is interested in special education, particularly in issues related to the development of preschool-aged children.

Artur Świstek

Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi

e-mail: artur.swistek@wp.pl

Trener osób z niepełnosprawnością intelektualną jako przywódca w społeczeństwie

https://doi.org/10.25312/kiw.28_arsw

Streszczenie: Artykuł prezentuje rolę trenera osób z niepełnosprawnością intelektualną jako przywódcy w społeczeństwie i pokazuje szeroki obraz jego pracy. Lider, jakim jest trener, a konkretnie cechy charakteru, jakimi się odznacza, pomagają osobom z niepełnosprawnością intelektualną w wypełnianiu ich ról społecznych. Przygotowany tekst jest swego rodzaju próbą przybliżenia sytuacji tych ludzi w życiu społecznym i sportowym. Wypełniają oni w naszym lokalnym środowisku lukę, co daje im poczucie bycia pełnosprawnymi obywatelami naszego kraju.

Słowa kluczowe: osoby z niepełnosprawnością intelektualną, sport jako terapia, trener jako przywódca, lider, rola społeczna osób z niepełnosprawnością intelektualną

Nota autorska

Artur Świstek – rodowity Zgierzanin, zajmujący się na co dzień pracą z osobami z niepełnosprawnościami i zachęcaniem do uprawiania sportu oraz podtrzymywaniem ducha sportowego. Autor publikacji naukowych o życiu sportowym osób z niepełnosprawnościami i jego oddziaływaniu na ich codzienność. Z pasji do piłki nożnej twórca pierwszej w Polsce drużyny, której członkowie są osobami z niepełnosprawnością intelektualną, w MKP Boruta Zgierz.

Wstęp

W obecnych czasach najgłośniejszym jest o sportowcach, którzy biją rekordy na olimpiadach. O tych, którzy strzelają piękne bramki i wygrywają mecze. Trene-

rom poświęca się tylko parę słów. Tymczasem to właśnie trener jest osobą, od której najwięcej zależy. To on wychowuje, szkoli i motywuje. To on staje się liderem, wiodącym zawodników do sukcesu. Szczególnego charakteru nabiera praca trenera osób z niepełnosprawnością intelektualną. Szkoleniowiec ćwiczący z tą grupą musi bowiem dodatkowo wykazać się cierpliwością, zrozumieniem, empatią. Powinien też być dobrym psychologiem i znać specyfikę sportu niepełnosprawnych.

Dokonując wyboru problematyki niniejszego artykułu, wziąłem pod uwagę przede wszystkim swoje doświadczenia. Otóż od siódmego roku życia uprawiam piłkę nożną, a od 15 lat pracuję z osobami z niepełnosprawnością intelektualną. Przeszedłem wszystkie szczeble kariery sportowej: kilkuletniego trampkarza, kilkunastoletniego juniora i dorosłego gracza – reprezentanta profesjonalnej piłki seniorskiej.

Mimo że nie spełniłem dziecięcych marzeń o karierze wybitnego piłkarza, to postanowiłem swoją wiedzę i umiejętności przekazywać innym. Swój warsztat trener-ski doskonaliłem, współpracując z wieloma mniej lub bardziej sławnymi trenerami. Obecnie prowadzę zajęcia sportowe z osobami niepełnosprawnymi intelektualnie. Jestem szczęśliwy, bo dzięki tej pracy rozwinąłem się – mam możliwość doskonalenia umiejętności sportowych oraz interpersonalnych. Trenowanie tych osób pozwoliło mi dostrzec nieco inną naturę sportu. Wobec tego w przyszłości chcę kontynuować moją działalność i pomagać tym, którzy zaczynają swoją przygodę oraz mają wielkie marzenia sportowe. Jestem pełen podziwu i szacunku dla ludzi niepełnosprawnych, którzy uprawiają sport zespołowy.

Zdaję sobie również sprawę z roli, jaką w przypadku tych osób odgrywa trener. Dlatego celem niniejszego tekstu jest przedstawienie trenera jako lidera, którego właściwości, umiejętności i zdolności są podstawą nawiązania owocnej współpracy z zawodnikami, co w konsekwencji pozwala im zaistnieć w społeczeństwie.

Specyfika przywództwa i jego rola w organizacjach pozarządowych

Przywództwo jest to zarówno proces, jak i pewna właściwość. W pierwszej sytuacji polega na używaniu wpływu, bez sięgania po środki przymusu, z zamiarem kształtowania celów grupy lub organizacji, motywowania zachowań nastawionych na osiągnięcie tych celów oraz dopomożenie w ustaleniu kultury grupy lub organizacji. W drugim przypadku jest zestawem cech przypisywanych jednostkom, które postrzega się jako przywódców. W latach 30. XX wieku terminu „przywództwo” używano zamiennie ze słowami „kierowanie” i „zarządzanie”. Badania przeprowadzone w kolejnych latach dowiodły, że pojęcia te jednak się różnią. Jak pisał W.G. Bennis „Przywództwo nie oznacza zarządzania. Różnica między nimi jest zasadnicza. Zarządzanie to zorganizować, wykonać, odpowiadać za coś, natomiast przywództwo znaczy wpływać,

wytaczać, kierować, działanie, opinie”¹. Dziś pojęcia przywództwa i zarządzania nie są uważane za tożsame. Różnice między przywódcami a menadżerami polegają głównie na innych zadaniach, które powinni oni wykonywać, i umiejętnościach, jakimi powinni się wykazać.

Liderów wyróżnia innowacyjność i tendencja do zmiany dotychczasowych reguł postępowania oraz zwyczajów. Ich zadaniem jest wyznaczanie dalekiego i ambitnego celu oraz mobilizacja podwładnych do podążania w tym kierunku, z kolei menedżer powinien zarządzać uruchomionymi procesami, koncentrować się na obserwacji wyników, porównywać je z celami i korygować odchylenia. Do sprawnego funkcjonowania organizacja potrzebuje zarówno zarządzania, jak i przywództwa. Przywództwo jest niezbędne do tworzenia zmian, a zarządzanie – do systematycznego uzyskiwania wyników. Zarządzanie w powiązaniu z przywództwem może być źródłem systematycznych zmian, a przywództwo w połączeniu z zarządzaniem pozwala na utrzymanie właściwego poziomu zgodności organizacji z jej otoczeniem².

Różnice pomiędzy przewodzeniem a zarządzaniem zawarto w tabeli 1.

Tab. 1. Różnice między zarządzaniem a przywództwem

Działalność	Zarządzanie	Przywództwo
Tworzenie programu	Planowanie i sporządzanie budżetu. Ustalanie szczegółowych kroków i harmonogramów do osiągnięcia potrzebnych wyników; alokacja zasobów niezbędnych do uzyskania tych wyników.	Ustalanie kierunku. Wypracowanie wizji przyszłości, często odległej, oraz strategii mającej doprowadzić do zmian potrzebnych do urzeczywistnienia tej koncepcji.
Zbudowanie ludzkiej sieci potrzebnej do realizacji programu	Organizowanie i zatrudnianie. Zbudowanie pewnej struktury koniecznej do spełniania wymogów planu, obsadzanie jej ludźmi, delegowanie odpowiedzialności i władzy formalnej do wykonania planu, zapewnienie polityki i procedur pomagających kierować ludźmi oraz tworzenie metod lub systemów służących do obserwacji wykonania zadań.	Nadawanie kierunku działaniom ludzi. Przekazywanie kierunku słowami i czynami wszystkim tym, których współpraca może być potrzebna, tak by wpłynąć na tworzenie zespołów i koalicji, które będą rozumiały i akceptowały wizję oraz strategię.
Wykonywanie planów	Kontrolowanie i rozwiązywanie problemów. Szczegółowa obserwacja wyników na tle planów, identyfikowanie odchyłeń, a następnie planowanie i organizowanie działań, rozwiązywanie tych problemów.	Motywowanie i inspirowanie. Wyzwalanie energii ludzi w celu przezwyciężania głównych barier politycznych, biurokratycznych i utrudnień po stronie zasobów przez zaspokajanie podstawowych, lecz często niezaspokojonych potrzeb ludzkich.

¹ B. Kożusznik, *Wpływ społeczny w organizacji*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2005, s. 103.

² A. Koźmiński, *Zarządzanie od podstaw. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 87.

Działalność	Zarządzanie	Przywództwo
Wyniki	Stworzenie pewnego zakresu przewidywalności i porządku, systematyczne dążenie do osiągania podstawowych wyników, oczekiwanych przez różnych zainteresowanych (np. klientów – należy zawsze mieścić się w harmonogramie; akcjonariuszy – należy zawsze mieścić się w budżecie).	Powodowanie zmiany, często decydującej; doprowadzanie do niezwykle użytecznych zmian (np. tworzenie nowych wyrobów oczekiwanych przez klientów, proponowanie nowego podejścia do pracy, co pomaga zwiększyć konkurencyjność firmy).

Źródło: A. Koźmiński, *Zarządzanie od podstaw. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 89.

W wyniku analizy silnych i słabych stron przywódców powstała koncepcja przywódcy transakcyjnego,

który prowadzi nieustanną wymianę ze swymi podwładnymi, co jest konsekwencją odmienności ich interesów. Lider dąży do osiągnięcia jak największej efektywności, używając kombinacji władzy formalnej i nieformalnego wpływu. Rozpoznaje, modyfikuje i spełnia potrzeby i oczekiwania podwładnych oraz reaguje na zmieniające się sytuacje. Przywódcy transakcyjni instrumentalnie traktują strukturę organizacyjną, formalne nagrody i kary – manipulują nimi w celu uzyskania pożądaných warunków, które wywołują pożądanę zachowania³.

Podsumowując, warto podkreślić, że przywództwo polega na budowaniu przekonania co do pewnych wartości, nie jest nastawione na szybkie efekty, a raczej na wolny rozwój i dojrzewanie. Ważny element stanowi umiejętność przystosowywania się lidera do nowych warunków i dokonywanie zmian otoczenia stosownie do potrzeb.

Lider dysponuje pewnym wrodzonym potencjałem, który może rozwinąć. W ciągu całego życia uczy się odpowiednich zachowań i zdobywa wiedzę oraz umiejętności. Skuteczni przywódcy nie wyróżniają się określonym zbiorem szczególnych cech, jednak charakteryzują się zachowaniami, których można się nauczyć. Charyzmatyczny przywódca ma „skrajnie wysoki poziom wiary w siebie, dominacji i przekonanie o moralnej słuszności wyznawanych przez siebie poglądów” albo przynajmniej umiejętność przekonania swoich zwolenników, że ma taką wiarę i przekonanie⁴.

Organizacje pozarządowe

Organizacja pozarządowa to:

organizacja niezwiązana z żadną władzą państwową, która nie korzysta z rządowej pomocy finansowej. Należą do niej zrzeszenia narodowe, stowarzyszenia pozarządowe oraz osoby fizyczne lub prawne z różnych państw. Jej działalność opiera się na statutach niemających charakteru umów międzynarodowych. Nie są nastawione na osiągnięcie zysku, a [na] zaspokajanie jakichś potrzeb⁵.

³ R. Griffin, *Podstawy zarządzania organizacjami*, PWN, Warszawa 2009, s. 44.

⁴ Tamże, s. 44.

⁵ Z. Naglak, *Metodyka trenowania sportowca*, AWF, Wrocław 1999, s. 14.

Nie oznacza to jednak, że organizacja nie może prowadzić działalności gospodarczej. W takim wypadku dochody nie są dzielone pomiędzy osoby pracujące czy ochotników, ale przeznaczane na dalszą działalność. Spełniają również funkcje związane z realizacją potrzeb szerszej społeczności:

- funkcję integracyjną – proces budowania więzi społecznych, zbliżania jednostek, a także całych narodów,
- funkcję opiekuńczo-wychowawczą – związaną z kształtowaniem osobowości; dotyczy roli, jaką powinno odgrywać środowisko lokalne w procesie wychowawczym dzieci i młodzieży oraz całych rodzin i grup społecznych,
- funkcję normalizacyjną – płaszczyzna harmonizowania działalności społecznej z wymaganiami prawnymi; należy do niej sfera rehabilitacji i opieki nad ludźmi upośledzonymi umysłowo, resocjalizacji osób nieprzystosowanych społecznie, pomocy osobom uzależnionym i bezdomnym,
- funkcję grupy nacisku – obrona podstawowych wartości społeczeństwa demokratycznego: pluralizmu, wolności, poszanowania interesów i wspólnego dobra,
- funkcję uspołeczniania państwa – stanowi pewnego rodzaju podsumowanie funkcji przedstawionych powyżej⁶.

Organizacje sportowe jako miejsce dla liderów

„Sport jest częścią dziedzictwa każdego człowieka i nic nigdy go nie zastąpi” – powiedział P. de Coubertin⁷.

Sport nabiera znaczenia

jako zjawisko społeczne i gospodarcze, przyczyniając się w dużym stopniu do realizacji strategicznych celów Unii Europejskiej, takich jak solidarność i dobrobyt. Olimpijski ideał rozwoju sportu propagującego pokój i zrozumienie między narodami i kulturami oraz wychowanie młodzieży narodził się w Europie i rozwijany był przez Międzynarodowy Komitet Olimpijski i Europejskie Komitety Olimpijskie⁸.

Pojęcie sportu oznacza „wszelkie formy aktywności fizycznej, które poprzez uczestnictwo doraźne lub zorganizowane, stawiają sobie za cel wypracowanie lub poprawienie kondycji fizycznej i psychicznej, rozwój stosunków społecznych lub osiągnięcie wyników sportowych na wszelkich poziomach”⁹.

W sferze sportu działają liczne organizacje sportowe o różnym charakterze. Są wśród nich np. kluby, a także podmioty pozarządowe, takie jak fundacje. Z analizy literatury z zakresu zarządzania wynika, że każda organizacja, w tym sportowa, potrzebuje lidera, który będzie inspiracją do dalszych działań.

⁶ Tamże, s. 20.

⁷ *Biała księga na temat sportu*, COM, 2007.391, wersja ostateczna, Komisja Wspólnot Europejskich, Bruksela, 11.07.2007, s. 6.

⁸ Tamże, s. 21.

⁹ Tamże, s. 14.

Pojęcie lidera:

pochodzi od angielskiego słowa *lead*, które oznacza tyle co: prowadzić, przewodzić, kierować, dowodzić, przekonywać. W pierwotnej wersji pojęcie to funkcjonowało w socjologii wychowania jako „przewodnik grupy”. Natomiast w pedagogice określa osobę, która cieszy się autorytetem pozwalającym jej wpłynąć na grupę. Do najbardziej pożądanych cech, jakimi powinien wyróżniać się nowoczesny lider, należą: indywidualność, inicjatywa, inspiracja, zaangażowanie, improwizacja, umiejętności realizacyjne, umiejętności komunikacyjne, obiektywizm wobec członków grupy¹⁰.

Do umiejętności lidera należy też zdolność do tworzenia zespołów i ułatwianie im rozwoju. Ponadto istotnym elementem strategii lidera jest umiejętność rozpoznawania mocnych stron członków zespołów i wykorzystywanie ich do skutecznego realizowania zadań zespołowych¹¹. Wyróżnia go też otwartość i podatność na zmiany. Jego obowiązkiem jest racjonalna ocena, w jakiej mierze akceptacja zmiany może przyczynić się do korzystnego rozwoju grupy. Wprowadzenie zmiany przez lidera wymaga zgody ze strony grupy.

Liderzy często są narażeni na krytykę. Jednak jeśli odgrywają swoją rolę przywódczą właściwie, mogą długo z dobrym skutkiem sprawować swoje funkcje.

Bycie liderem determinowane jest wieloma czynnikami. Uwarunkowania natury zewnętrznej i wewnętrznej lidera stanowią:

1. czynniki zewnętrzne – środowisko bliższe (rodzina) i dalsze (lokalne, wieś, miasto), ogólna sytuacja społeczna, gospodarcza, polityczna w kraju,
2. czynniki wewnętrzne:
 - a) wiedza i umiejętności zdobyte w procesie kształcenia na różnym poziomie i doświadczenie,
 - b) kompetencje wyznaczone właściwościami umysłu i osobowości i związane z tym umiejętności; do najważniejszych należy zaliczyć:
 - spostrzegawczość i plastyczność myślenia,
 - pozytywne myślenie (ocenianie ludzi),
 - łatwość motywowania siebie i innych do działania,
 - wysoką inteligencję emocjonalną,
 - kontrolowanie swoich emocji w sytuacji niepowodzeń i zagrożeń,
 - cierpliwość i upór¹².

Wymienione grupy czynników i ich specyfikacja pozwalają na ocenę możliwości i efektywności funkcjonowania konkretnej osoby w roli lidera. Im wyższa jakość każdego z tych czynników, tym większe prawdopodobieństwo, że ktoś jest bardzo dobrym liderem lub że będzie wykonywał jego zadania na wysokim poziomie, jeżeli się ich podejmie.

¹⁰ K. Blanchard, M. Miller, *Sekret. Tajemnica wielkich liderów*, EMKA, Warszawa 2008, s. 51.

¹¹ Tamże, s. 56.

¹² S. Smoleński, *Lider zespołu*, PWN, Bydgoszcz 2002, s. 56.

Trenerzy jako liderzy swoich zespołów

Role i umiejętności trenera

Praca trenera ma w zasadzie charakter indywidualny, chociaż w związku z zawężeniem się specjalizacji szkoleniowych często się zdarza, że grupa trenerów wspólnie opracowuje i prowadzi szkolenie. Cechy osobowościowe, jakie powinien przejawiać trener w swojej pracy, to: zdyscyplinowanie, pracowitość, uczciwość, obiektywność, cierpliwość i – oczywiście – wiedza trenerska. Musi on być niezwykle konsekwentny w działaniu. Jako negatywne cechy, które dyskredytują daną osobę jako dobrego trenera, najczęściej wymienia się: wulgarność, brak odpowiedniej wiedzy, brak obiektywizmu wobec zawodników, niezdecydowanie, konfliktowość, brak konsekwencji w działaniu, arogancja względem zawodników oraz niesystematyczność¹³.

Trener pełni funkcje życzliwego doradcy. Wyjaśnia wątpliwości, służy radą, pomocą, ułatwia poznanie zasad i metod postępowania. Uczy swoich zawodników samodzielnego myślenia, działania i umiejętności podejmowania decyzji. Tworzy specyficzną więź z zespołem, będąc doradcą i przyjacielem swoich podopiecznych¹⁴.

„Trener planuje i kontroluje przebieg odpoczynku sportowca. Trener jest współtwórcą sukcesu sportowego”¹⁵. We współczesnym sporcie jego rola nie sprowadza się wyłącznie do szkolenia zawodników, by osiągnęli jak najlepsze sukcesy i wyniki czy to indywidualne, czy w grach zespołowych. Trener w związku ze swoimi obowiązkami zawodowymi pełni wiele funkcji społecznych oraz wykonuje zadania, które przekraczają zakres jego obowiązków. Musi stać się przywódcą, ojcem i matką, czasem dyktatorem, politykiem, strategiem, a niekiedy rzecznikiem odpowiadającym za przekazywanie informacji i utrzymywanie kontaktów ze szkołą, władzami klubu i związku. Trenerem może zostać osoba, która ma minimum średnie wykształcenie i odpowiednią specjalizację.

Sukcesy trenera zależą w dużej mierze od dojrzałości i zrównoważenia jego osobowości. W badaniach psychologicznych nad tą profesją wymienia się cechy niezbędne do owocnej pracy trenera. Zalicza się do nich: zdolność przewodzenia, odpowiedzialność, równowagę emocjonalną, bliskie związki emocjonalne z zawodnikiem i ambicję¹⁶. Bardzo często trenerzy wywodzą się spośród byłych sportowców.

¹³ Z. Czajkowski, *Poradnik trenera*, Wydawnictwo RCMSKFiS, Warszawa 1994, s. 15.

¹⁴ Z. Naglak, *Metodyka trenowania...*, dz. cyt., s. 49–50.

¹⁵ Z. Czajkowski, *Poradnik...*, dz. cyt., s. 18.

¹⁶ Z. Czajkowski, *Psychologia sprzymierzeńcem trenera*, Wydawnictwo Biblioteka Trenera, Warszawa 1996, s. 9.

Specyfika trenowania drużyny niepełnosprawnych na przykładzie Fundacji im. Brata Alberta w Łodzi

Sport przyczynia się w znacznym stopniu do spójności gospodarczej i społecznej oraz do większej integracji społeczeństw.

Wszyscy obywatele powinni mieć dostęp do sportu. Należy zająć się specyficznymi potrzebami i sytuacją grup, które nie są wystarczająco reprezentowane. Należy uwzględnić szczególną rolę, którą sport może odegrać w życiu młodych ludzi, osób niepełnosprawnych oraz z mniej uprzywilejowanych środowisk. Może również sprzyjać integracji imigrantów i osób obcego pochodzenia w społeczeństwie oraz wspomagać dialog międzykulturowy. Komisja Europejska ds. Sportu zachęca państwa członkowskie i organizacje sportowe do uwzględnienia potrzeb osób niepełnosprawnych przy dostosowywaniu infrastruktury sportowej. Kraje członkowskie i władze lokalne powinny zapewnić dostępność infrastruktury sportowej dla osób niepełnosprawnych. Należy przyjąć szczególne kryteria zapewniające równy dostęp do sportu wszystkim uczniom, zwłaszcza dzieciom niepełnosprawnym. Propagowane będzie szkolenie instruktorów, wolontariuszy i pracowników w celu przygotowania ich na przyjęcie osób niepełnosprawnych. W konsultacjach przeprowadzanych z zainteresowanymi stronami Komisja zwraca szczególną uwagę na utrzymanie dialogu z przedstawicielami sportowców niepełnosprawnych¹⁷.

Geneza powstania Fundacji im. Brata Alberta

Fundacja im. Brata Alberta została założona 21 maja 1987 roku przez Zofię Tetelowską (1921–2003) z Radwanowic, która na rzecz utworzenia domu dla niepełnosprawnych umysłowo przekazała swój rodzinny dwór wraz z gospodarstwem rolnym. Współzałożycielami tego dzieła byli śp. Stanisław Pruszyński (zm. w 1988 roku) i ks. Tadeusz Isakowicz-Zaleski, kapelan „Solidarności” i rodzin osób niepełnosprawnych.

Fundamentem działań Fundacji im. Brata Alberta jest tzw. idea albertyńska, zapoczątkowana przez Adama Chmielowskiego (później świętego brata Alberta). Głosi ona szeroko rozumianą pomoc najbardziej potrzebującym, czyli opuszczonym, wzgardzonym, bezdomnym.

Niesienie pomocy osobom niepełnosprawnym intelektualnie jest podstawowym celem fundacji, realizowanym poprzez organizowanie i prowadzenie specjalistycznych placówek rehabilitacyjnych oraz opiekuńczych dziennego i stałego pobytu.

Fundacja im. Brata Alberta prowadzi w Łodzi dom stałego pobytu dla 19 mężczyzn niepełnosprawnych intelektualnie. Od samego początku istnienia placówki zwracano uwagę na zajęcia sportowe jako element terapii i wychowania. W 1993 roku fundacja przystąpiła do Stowarzyszenia Olimpiady Specjalne – Polska, tworząc sekcję, czyli klub sportowy, pod nazwą Helenówek. Jej dynamiczny rozwój datuje się od roku 1995, kiedy opiekę sportową nad mieszkańcami ośrodka przejął dyrektor

¹⁷ Biała księga..., dz. cyt., s. 22.

mgr Jan Bujnowicz. Do dziś przedstawiciele naszego domu stałego pobytu czterokrotnie z dużym powodzeniem reprezentowali Polskę na arenach Europy i Ameryki Północnej. Zdobywali wiele medali na Letnich i Zimowych Ogólnopolskich Igrzyskach Olimpiad Specjalnych. Uczestniczyli we wszystkich zawodach sportowych organizowanych przez Olimpiady Specjalne – Polska rozgrywanych na szczeblu wojewódzkim.

Terapia poprzez sport

Terapią przez sport objęci są wszyscy pensjonariusze fundacji. Ćwiczenia odbywają się indywidualnie lub w grupach, w zależności od stopnia sprawności podopiecznych. Zajęcia ogólnorozwojowe i usprawniające ruchowo są prowadzone na boisku fundacji: podopieczni trenują lekkoatletykę oraz korzystają ze stołu do tenisa stołowego wraz z wyposażeniem, trambambuli czy elektronicznego zestawu do rzutek. Dodatkowo, raz w tygodniu uczęszczają na basen (ćwiczenia w wodzie, nauka pływania). Podstawowym założeniem programu prowadzonej terapii jest usportowienie.

Osoby z niepełnosprawnością intelektualną mają poczucie mniejszej wartości własnej, ponieważ ich defekt polega najczęściej na gorszym funkcjonowaniu sfery intelektualnej. Mogą jednak z powodzeniem podnieść swoją samoocenę przez sukcesy sportowe.

Systematycznie uprawiany sport pozwala spożytkować nadmiar energii oraz redukuje dynamikę popędów, co w sytuacji mieszkańców domu stałego pobytu jest niezwykle istotne¹⁸.

Często podkreśla się rolę sportu w kształtowaniu kultury rywalizacji. Ta jego właściwość stanowi ważny element w formowaniu charakteru osób niepełnosprawnych intelektualnie.

W fundacji bardzo istotny jest sport drużynowy. „Głównie nacisk kładzie się na trening piłki nożnej – 7-osobowej. Pensjonariusze od kilku lat trenują w tym samym zespole piłkarskim Helenówek, uczą się techniki i taktyki, poznając nowe rozwiązania ze świata futbolu”¹⁹. Sport drużynowy to „sport, w którym gracze współdziałają dla osiągnięcia wspólnego celu. Niektóre z nich [tzn. dyscyplin sportowych] są rozgrywane między przeciwnymi drużynami, w których gracze współpracują bezpośrednio i jednocześnie dla osiągnięcia celu. Celem najczęściej jest ułatwienie przemieszczenia piłki zgodnie z regułami, aby zyskać punkty”²⁰.

Trener liderem drużyny niepełnosprawnych

Autor tekstu jest trenerem sportowym i czynnym piłkarzem czwartoligowego MKP Boruta Zgierz. Jako żywy autorytet wspólnie z podopiecznymi z fundacji poszerzył wiedzę teoretyczną i praktyczną zawodników. Przełożyło się to na jego postawę, osobowość, poczucie własnej wartości i potrzeby w życiu społecznym oraz stosunek

¹⁸ Dokumentacja terapeutyczna Fundacji im. Brata Alberta.

¹⁹ Tamże.

²⁰ N. Palmowska, *Podstawowe wytyczne żywieniowe w sportach drużynowych*, „Body Challenge” 2017, nr 12, s. 1.

do samej placówki. Pod jego kierunkiem zawodnicy fundacji stali się najlepszą drużyną piłkarską naszego województwa. Od 2013 roku są pierwszymi w Polsce zawodnikami niepełnosprawnymi intelektualnie, którzy uprawiają piłkę nożną w profesjonalnym klubie piłkarskim MKP Boruta Zgierz. Pensjonariusze są rozpoznawalni, co dodatkowo wpływa na ich pewność siebie. Wielokrotnie uczestniczyli w treningach pierwszoligowych drużyn łódzkich jako zaproszeni do współpracy partnerzy.

W pracy trenerskiej osób z niepełnosprawnością intelektualną należy skierować szczególną uwagę na indywidualne podejście do zawodników poszczególnych formacji. Trener opisywanej drużyny zawsze stara się o tym pamiętać. Interesuje się sprawami członków drużyny, rozmawia z nimi, pyta o formę sportową, o trudności, jakie poszczególne osoby napotykają podczas szkolenia. Stara się każdego pensjonariusza motywować do wysiłku, dostosowując sposoby podnoszenia motywacji do potrzeb i oczekiwań jednostek.

Trener uczy niepełnosprawnych piłkarzy gry zespołowej i poznawania ich silnych stron. Pokazuje, że mimo niepełnosprawności mają wiele do zaoferowania sobie i otoczeniu. Stara się integrować drużynę. Stwarza sportowcom warunki do zdobywania doświadczenia nie tylko sportowego (piłkarskiego), ale też życiowego. Przekazuje im swoją wiedzę i poglądy. Współpraca trenera z zespołem niepełnosprawnych intelektualnie piłkarzy jest możliwa dzięki jego sprawności, umiejętnościom i wiedzy z zakresu sportu, psychologii oraz znajomości jednostek chorobowych swoich zawodników. Ma on także zmysł obserwacji, potrafi analizować sytuacje i wyciągać wnioski. Jest cierpliwy i odporny na stres. Cechuje się umiejętnością jasnego komunikowania się z graczami; nakreśla im wizję, wskazuje cele i zadania. Zachęca ich do działania. Bez prawidłowej komunikacji nie byłoby sukcesów drużyny.

Podsumowanie

Niniejszy tekst jest próbą przedstawienia roli trenera jako lidera sportowców z niepełnosprawnością intelektualną. Wskazałem, jakimi cechami powinien odznaczać się lider w każdej organizacji. Następnie opisałem wymagania stawiane trenerom. Zestawiłem wymogi, które muszą spełnić sportowi przywódcy oraz trener-szkoleniowiec w zespole piłkarskim, w skład którego wchodzi osoby niepełnosprawne intelektualnie. Warto poddać powyższy temat pod dyskusję, aby sprawdzić, czy jest to stan faktyczny, czy też ewenement w naszym kraju.

Piłkarze z niepełnosprawnością intelektualną potrzebują ciepła i zrozumienia, tym bardziej że nie zawsze mogą liczyć na najbliższych. Uprawianie sportu – w tym przypadku piłki nożnej – daje im możliwość wewnętrznej walki z własnymi słabościami. Trener osób z niepełnosprawnością intelektualną jest szczególnie odpowiedzialny za wyniki sportowe swoich zawodników. Ma wiele umiejętności – zarówno tych merytorycznych, pozwalających realizować szkolenie sportowe, jak i tych umoż-

liwiających oraz ułatwiających pracę z ludźmi. Ponadto powinien być sprawiedliwy, cierpliwy, a także empatyczny.

Do najczęstszych problemów trenerów osób niepełnosprawnych należą bariery psychiczne, wynikające z niesprawności tych sportowców, oraz charakter poszczególnych zawodników w zespole. Trenerzy znają różne metody walki z problemami i jeśli uda im się pokonać przeciwności, są w stanie realizować nawet najtrudniejsze zadania. Rola trenera jest niezwykle trudna. Wymaga poświęcenia się swoim obowiązkom.

Trener nigdy nie ma całkowitej pewności, że zawodnik niepełnosprawny, któremu poświęca swój czas i siły, spełni pokładane w nim nadzieje. Mimo to powinien konsekwentnie realizować proces szkoleniowy.

Niepełnosprawni sportowcy doceniają pracę trenera, kiedy widzą, że mogą pokonać przeciwności.

Podsumowując, warto dodać, że niezbędne jest organizowanie szkoleń, seminariów, spotkań, podczas których trenerzy osób z niepełnosprawnością będą mogli wymienić swoje myśli, doświadczenia, pomysły, zapoznać się z nowymi formami i metodami pracy trenerskiej w kraju i zagranicą. Potrzebna jest również fachowa literatura dotycząca sportów zespołowych, z której mogliby skorzystać nie tylko trenerzy, ale i rodzice osób z niepełnosprawnością intelektualną, chcący dać swoim niepełnosprawnym „pełnosprawnym obywatelom” większe możliwości rozwoju.

Bibliografia

- Biała księga na temat sportu*, COM, 2007.391, wersja ostateczna, Komisja Wspólnot Europejskich, Bruksela, 11.07.2007.
- Blanchard K., Miller M., *Sekret. Tajemnica wielkich liderów*, EMKA, Warszawa 2008.
- Bogacz-Wojtanowska E., Wrona S., *Zarządzanie organizacjami pozarządowymi*, Monografie i Studia Instytutu Spraw Publicznych Instytutu Jagiellońskiego, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2016.
- Czajkowski Z., *Poradnik trenera*, Wydawnictwo RCMSKFiS, Warszawa 1994.
- Czajkowski Z., *Psychologia sprzymierzeńcem trenera*, Wydawnictwo Biblioteka Trenera, Warszawa 1996.
- Dokumentacja terapeutyczna Fundacji im. Brata Alberta.
- Griffin R., *Podstawy zarządzania organizacjami*, PWN, Warszawa 2009.
- Koźmiński A., *Zarządzanie od podstaw. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Kozusznik B., *Wpływ społeczny w organizacji*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2005.
- Naglak Z., *Metodyka trenowania sportowca*, AWF, Wrocław 1999.

Palmowska N., *Podstawowe wytyczne żywieniowe w sportach drużynowych*, „Body Challenge” 2017, nr 12.

Smoleński S., *Lider zespołu*, PWN, Bydgoszcz 2002.

Coach of people with intellectual disabilities as a leader in society

Abstract: This article presents the role of a trainer of people with intellectual disabilities as a leader in society, and outlines their work and activities. The leader as a trainer and their character traits helps people with intellectual disabilities to fulfil their social role. The text is an attempt to shed light on the situation of these people in social and sporting life. They fill a gap in our local community, which gives them a sense of being full citizens of our country.

Keywords: people with intellectual disability, sport as a therapy, trainer as a leader, leader, social role of people with intellectual disability

About the Author

Artur Świstek – a native of Zgierz, he works daily with people with disabilities and instills a passion for sports and the spirit of sport. He is the author of scientific publications on the sporting life of people with disabilities and its impact on their daily lives. His passion for football led him to create the first intellectually disabled team in Poland at the Boruta Zgierz Municipal Sports Club.

Tematyka zainteresowań czasopisma „Kultura i Wychowanie” z założenia ma szeroki zakres. Odwołuje się do zagadnień związanych z interdyscyplinarną relacją kultury i wychowania. Prezentowane są tutaj wyniki badań naukowych, głównie z obszarów pedagogiki i filozofii. Chętnie też publikowane są teksty z zakresu historii, psychologii, socjologii i innych nauk zajmujących się z różnych perspektyw człowiekiem, jego rozwojem oraz kontekstem kulturowym, w którym ten rozwój przebiega.

Mamy ambicję stawać się czasopismem opiniotwórczym. Wyznaczamy sobie dalekosiężne cele co do zawartości merytorycznej czasopisma, jak również w pozostałych obszarach świadczących o renomie periodyku naukowego. Jesteśmy czasopismem otwartym i dynamicznie się rozwijającym.

Proponowane teksty do publikacji można zgłaszać ustawicznie przez Open Journal Systems (OJS) na stronie czasopisma. Możliwy jest kontakt e-mail: kulturaiwychowanie@ahelodz.pl

