UNIWERSYTET IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU
WYDZIAŁ STUDIÓW EDUKACYJNYCH

STUDIA EDUKACYJNE

NR 79/2025

WYDAWNICTWO NAUKOWE

POZNAŃ 2025

STUDIA EDUKACYJNE

Czasopismo naukowe Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu wydawane w formie kwartalnika, indeksowane w European Reference Index for the Humanities

Wersja pierwotna: drukowana

RADA REDAKCJI

Redaktor Naczelny – Zbyszko Melosik (Adam Mickiewicz University)
Zastępca Redaktora Naczelnego – Ewa Solarczyk-Ambrozik (Adam Mickiewicz University)
Sekretarze – Katarzyna Kabacińska-Łuczak (Adam Mickiewicz University),
Magdalena Biela-Cywka (Adam Mickiewicz University)
Wiesław Ambrozik (Adam Mickiewicz University), Sławomir Banaszak (Adam Mickiewicz University), Stanislav Bendl (Charles University in Prague), Agnieszka Cybal-Michalska (Adam Mickiewicz University), Andrzej Ćwikliński (Adam Mickiewicz University), Michał Klichowski (Adam Mickiewicz University), Zbyszko Melosik (Adam Mickiewicz University), Melinda Pierson (California State University Fullerton), Hein Retter (Technische Universität Braunschweig), Alena Vališová (University of Pardubice),

Redaktorzy tematyczni

Wiesław Ambrozik (pedagogika resocjalizacyjna)
Sławomir Banaszak (metodologia pedagogiki)
Stanislav Bendl (pedagogika społeczna)
Agnieszka Cybal-Michalska (pedagogiczne problemy młodzieży)
Andrzej Ćwikliński (dydaktyka ogólna)
Katarzyna Kabacińska-Łuczak (historia wychowania)
Michał Klichowski (nowe technologie w edukacji)
Zbyszko Melosik (socjologia edukacji i pedagogika porównawcza)
Melinda Pierson (pedagogika specjalna)
Hein Retter (pedagogika porównawcza i pedagogika społeczna)
Alena Vališová (pedagogika szkolna)

Redaktorzy językowi

Karolina Kuryś-Szyncel (język polski)
Chris Whyatt (język angielski)

Redaktor statystyczny

Mirosław Krzyśko

Publikacja sfinansowana przez Wydział Studiów Edukacyjnych UAM

Dofinansowano ze środków budżetu państwa w ramach programu Rozwój Czasopism Naukowych (RCN/SP/0133/2021/1)

© Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2025

ISSN (Online) 2719-6984 ISSN (Print) 1233-6688 DOI: 10.14746/se

Wersja elektroniczna publikacji jest dostępna na licencji Creative Commons – Uznanie autorstwa 4.0 Międzynarodowe

SPIS TREŚCI

I. STUDIA I ROZPRAWY

Paweł Piotrowski, *Sokrates i Diogenes – dwie antyczne metody edukacji etycznej* . 7

Marek Białokur, Karolina Biedka, Dariusz Gołębiowski, *Generała Kazimierza Sosnkowskiego sejmowy patron roku 2025 i jego obraz we współczesnych podręcznikach do nauczania historii w szkołach ponadpodstawowych (licea i technika)* 27

Andrzej Postawa, *Wpływ sztucznej inteligencji na charakterystykę wspólnoty badawczej* 53

Karolina Kuryś-Szyncel, *Rodzicielstwo jako wymiar biografii rodzinnej – implikacje badawcze*..... 73

Katarzyna Pawelczak, *Sztuka osób z niepełnosprawnością intelektualną jako strefa kontaktu*..... 85

Eugenia Rostańska, *Rodzina jako kontekst edukacji dziecka* 103

Natalia Ulaniecka, *Reakcje pracodawców na chorobę nowotworową pracownika jako element budowania solidarności społecznej – implikacje dla edukacji obywatelskiej*..... 115

Alena Vališová, Martin Čapek Adamec, *The Authority of the Adult Education Lecturer and Its Pedagogical Context*..... 133

Aneta Judzińska, *Integracja i sieciowanie kobiet w zawodowej służbie wojskowej. Doświadczenia wybranych państw członkowskich NATO* 141

Agata Strzelczyk, *Jak uczyć innych i się zareklamować. AuthorTube – charakterystyka i kontrowersje*..... 155

Alina Dworak, Agata Rzymelka-Frąckiewicz, *School Health Education in the Face of the Challenges of the 21st Century in the Polish Education System* 171

Dariusz Rogowicz, Marcin Sapun, *Motywy wyboru klas mundurowych przez młodzież w kontekście społeczno-edukacyjnym* 181

II. RECENZJE I NOTY

Grażyna Gramza, (2025). *Kulturalno-edukacyjna aktywność środowisk polonijnych w Holandii w latach 1989-2019*. Toruń – Eindhoven: Oficyna Wydawnicza Kucharski, ss. 276 (Katarzyna Sadowska) 191

Ewa Pasterniak-Kobyłecka, Małgorzata Kabat, Lidia Kataryńczuk-Mania (red.), (2025). *Nauczyciel – czas – przestrzeń – szkoła. Różnorodność form edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, ss. 252 (Katarzyna Sadowska)..... 196

Jarema Drozdowicz, (2025), *Kultury analogowe. Jak uczyć się, pracować i przeżyć w cyfrowym świecie*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, ss. 300 (Mirosława Ściupider-Młodkowska) 205

III. Z ŻYCIA NAUKOWEGO

Sprawozdanie – Powidoki, perspektywy, konteksty tyflopedagogiczne. Podróż śladami Marka Jakubowskiego – Międzynarodowa konferencja naukowa poświęcona edukacji osób z niepełnosprawnością wzroku. Poznań, 16.02.2025 roku (Urszula Tokarczyk-Bar)..... 211

Program Szkoła Pozytywnych Relacji. Sprawozdanie z aktywności w latach 2024 - 2025 (Sławomir Banaszak, Tomasz Juńczyk, Urszula Tokarczyk-Bar)..... 217

Informacje o autorach..... 225

Lista Recenzentów 227

Informacje dla autorów..... 229

CONTENTS

I. STUDIES AND DISSERTATIONS

Paweł Piotrowski, *Socrates and Diogenes – Two Ancient Methods of Ethical Education* 7

Marek Białokur, Karolina Biedka, Dariusz Gołębiowski, *General Kazimierz Sosnkowski as the Parliamentary Patron of the Year 2025 and His Image in Contemporary Primary School History Textbooks* 27

Andrzej Postawa, *The Impact of Artificial Intelligence on the Characteristics of the Research Community* 53

Karolina Kuryś-Szyncel, *Parenting as a Dimension of Family Biography – Research Implications* 73

Katarzyna Pawelczak, *Art of People with Intellectual Disabilities as a Contact Zone* 85

Eugenia Rostańska, *Family as the Context of the Child's Education* 103

Natalia Ulaniecka, *Employers' Responses to Employee Cancer as an Element of Building Social Solidarity – Implications for Civic Education* 115

Alena Vališová, Martin Čapek Adamec, *The Authority of the Adult Education Lecturer and Its Pedagogical Context* 133

Aneta Judzińska, *The Integration and Networking of Women into Professional Military Service. Experiences of Selected NATO Member States* 141

Agata Strzelczyk, *How to Teach Others and Promote Yourselves. AuthorTube – Characteristics and Controversies* 155

Alina Dworak, Agata Rzymelka-Frąckiewicz, *School Health Education in the Face of the Challenges of the 21st Century in the Polish Education System* 171

Dariusz Rogowicz, Marcin Sapun, *Young People's Motivation for Choosing Uniformed Classes in the Polish Socio-Educational Context* 181

II. REVIEWES AND NOTES

Grażyna Gramza, (2025). *Kulturalno-edukacyjna aktywność środowisk polonijnych w Holandii w latach 1989-2019*. Toruń – Eindhoven: Oficyna Wydawnicza Kucharski, pp. 276 (Katarzyna Sadowska) 191

Ewa Pasterniak-Kobyłecka, Małgorzata Kabat, Lidia Kataryńczuk-Mania (red.), (2025). *Nauczyciel – czas – przestrzeń – szkoła. Różnorodność form edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, pp. 252 (Katarzyna Sadowska) 196

Jarema Drozdowicz, (2025), *Kultury analogowe. Jak uczyć się, pracować i przeżyć w cyfrowym świecie*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, pp. 300 (Mirosława Ściupider-Młodkowska) 205

III. SCIENTIFIC LIFE

Report Afterglows. Perspectives. Typhlopedagogical Contexts. A Trip In Marek Jakubowski's Footsteps. An international conference on the education of visually impaired persons, Poznań, 16 February 2025 (Urszula Tokarczyk-Bar) 211

Positive Relations School Programme. Report on activities in the period 2024 - 2025 (Sławomir Banaszak, Tomasz Juńczyk, Urszula Tokarczyk-Bar)..... 217

Information of Authors 225

List of Reviewers 227

Information for Authors..... 229

I. STUDIA I ROZPRAWY

Paweł Piotrowski
ORCID 0000-0002-3423-1347

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

SOKRATES I DIOGENES – DWIE ANTYCZNE METODY EDUKACJI ETYCZNEJ

Abstract. Piotrowski Paweł, *Sokrates i Diogenes – dwie antyczne metody edukacji etycznej* [Socrates and Diogenes – Two Ancient Methods of Ethical Education] Studia Edukacyjne no. 79, 2025, Poznań 2025, pp. 7-26. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 25.11.2025. Accepted: 30.12.2025. DOI: 10.14746/se.2025.79.1

The ancient Greek philosopher, Diogenes of Sinope was one of most prominent representatives of the Cynic philosophical school, one of principal developmental lines of Socratic philosophy. The most recognizable features of Socratic philosophy include moralism, ethical intellectualism, and heuristics as the method of philosophical investigation and teaching. Diogenes agreed entirely with Socratic moralism but he had his own interpretation of ethical intellectualism and his own method of teaching ethics. He followed it by intellectually (and sometimes customs-related) provocative actions and statements, so-called *chreia*. The article compares some assumptions of the disparate didactic methods used by Socrates and Diogenes. This comparison is made mainly in a context of ethical education both the methods were intended for.

Key words: history of education and educational theory, ancient philosophy of education, moral education, methods of teaching, Diogenes of Sinope

Wstęp

Z pewnością można wyodrębnić na przestrzeni dziejów ludzkiej myśli, a nawet zawężając poszukiwania jedynie do czasów antycznych, więcej, niż dwie metody edukacji etycznej i szerzej – metody dydaktyczne w ogóle. W starożytnej myśli europejskiej niewątpliwie co najmniej jeszcze Pitagoras wypracował taką oryginalną metodę oraz Platon. Co ciekawe, strategia dydaktyczna Platona różni się od tej, reprezentowanej przez Sokratesa, można zatem mówić w odniesieniu do nich o dwóch metodach, mimo że większość

Studia Edukacyjne 79, 2025: 7-26. © The Author(s), Adam Mickiewicz University Press, 2025.
Open Access article, distributed under the terms of the CC licence (BY, https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

informacji, jakie są dziś dostępne na temat tego ostatniego pochodzi z dialogów napisanych przez Platona, które jednocześnie są wyrazem jego własnego podejścia do dydaktyki etycznej, jak zasygnalizowano – różnej od stanowiska reprezentowanego w tej kwestii przez jego mistrza. Są to wszystko tematy bardzo interesujące i istotne także ze względu na możliwość odniesień do dydaktyki współczesnej i obecnej edukacji etycznej, niemniej jednak każde z nich wymagałoby starannego podjęcia w odrębnych rozważaniach. Natomiast, niniejszemu opracowaniu postawiono cel skromniejszy, mianowicie zestawienie ze sobą założeń metod edukacji etycznej reprezentowanych przez Sokratesa i Diogenesa z Synopy. Ponieważ w przypadku obu myślicieli główna ich metoda nauczania dedykowana była kwestiom etycznym – to te uważali oni obaj za określające najważniejszy, ostateczny, a poniekąd jedyny cel i sens kształcenia – uzasadnione jest w tym przypadku zamienne używanie terminów „metoda edukacji etycznej" i „metoda dydaktyczna". Wybór porównawczego zestawienia podejść reprezentowanych przez tych akurat dwóch myślicieli wynika stąd, że mają oni ze sobą bardzo wiele wspólnego w wymiarze metafilozoficznym oraz w treści głoszonych poglądów, a także w odniesieniu do koherentnej z nimi ogólnej postawy życiowej, wreszcie również w aspekcie kulturowego, a nawet popkulturowego znaczenia przypisanego przez kolejne pokolenia descendentów, czyniącego z tych filozofów postaci legendarne. Natomiast, odzwierciedleniem rozbieżności między ich stanowiskami filozoficznymi są różnice w preferowanej metodzie dydaktycznej. Ale i tu, mimo tych istotnych, wyraźnych różnic, wiele ich łączy, a w pierwszym rzędzie to, że w pobudzeniu do refleksji etycznej widzieli konieczny warunek możliwości sensownej edukacji.

Opracowując zasygnalizowane zagadnienie, zastosowano metodę komparatystyki historyczno-literackiej (Kasperski, 2001, ss. 336-346), rekonstruując stanowiska dwóch wymienionych wyżej starożytnych myślicieli na podstawie założeń humanistycznej interpretacji wyjaśniającej (Kotowa, 2004, s. 222 i n.) – odmiany interpretacji semantycznej, w myśl której działania i wypowiedzi są intencjonalne i uregulowane kulturowo w trybie subiektywno-racjonalnym, czyli zostały podjęte w celu realizacji zamierzonych wartości w sposób wynikający z wiedzy i przekonań danego podmiotu (Kotowa, 2004, s. 223). Jednakże nie istnieją żadne bezpośrednie źródła historyczne, którymi można by się posłużyć, nie są znane żadne pisma, w których wspomniani antyczni filozofowie zaprezentowali swoje poglądy, nie tylko te dotyczące metody dydaktycznej, ale jakiekolwiek – wedle powszechnie akceptowanego poglądu Sokrates nie zajmował się utrwalaniem swojej filozofii na piśmie, a wyłącznie jej rozwijaniem w żywym dialogu (Krońska, 2001, s. 6; Waterfield, 2013, s. 1), zaś w przypadku Diogenesa z Synopy, choć historycy przypisywali mu autorstwo kilku pism, w tym dialogów i tragedii, to jednak już

w okresie późnej starożytności częściej powątpiewano, iżby pozostawił on po sobie jakiekolwiek teksty (Laertios, 2004, ss. 352-353). Stąd, konieczność oparcia rekonstrukcji poglądów wskazanych myślicieli na źródłach pośrednich, w których splatają się już one z interpretacjami relacjonujących je komentatorów. Z tego względu, a także z uwagi na potrzebę wykroczenia poza historyczny kontekst stanowisk głoszonych przez filozofów będących bohaterami tego opracowania – potrzebę odniesienia do współczesności – zasygnalizowaną metodę badawczą realizowano z perspektywy określanej przez Władysława Tatarkiewicza mianem „interwencjonizmu historycznego", zezwalającej na „porównywanie faktów historycznych względem im późniejszych" (Traczykowski, 2021, s. 109), co dotyczy także idei, doktryn i stanowisk filozoficznych.

Diogenes jako sokratyk

Diogenes z Synopy, zwany też niekiedy Diogenesem Psem, należał niewątpliwie do filozofów działających w tradycji sokratejskiej, tak samo jak starożytna szkoła filozoficzna cyników, której wspomniany myśliciel był najbardziej rozpoznawalnym przedstawicielem, generalnie rozwijała w oryginalnym kierunku filozofię Sokratesa (Russell, 2012, s. 277). Nie ma w tej ogólnej kwestii żadnych rozbieżności pomiędzy źródłami (por. np. Tatarkiewicz, 1998, s. 78 i n.). Filozofia cynicka jest sokratyczna w treści, ale jeszcze bardziej w aspekcie metafilozoficznym – odnośnie do zadań filozofii i celu jej uprawiania, postawy i społecznej roli filozofa, rozłożenia akcentów ze zdecydowanym pierwszeństwem przyznanym etyce, rozumu jako narzędzia prawidłowego, to jest etycznego kierowania postępowaniem zarówno indywidualnego człowieka, jak i zorganizowania zbiorowości. W ten sposób ujmował wszystkie wymienione wątki również Diogenes, który był uczniem Antystenesa z Aten, założyciela szkoły filozofii cynickiej (Tatarkiewicz, 1998, ss. 78-80), drugiego, obok Platona, z najwybitniejszych uczniów Sokratesa (niekiedy wymienia się jeszcze, jako trzeciego z najważniejszych uczniów, Arystypa z Cyreny).

Jak zauważa autorka pracy poświęconej tropieniu i eksplikowaniu wątków myśli cynickiej w historii filozofii od Oświecenia po czasy współczesne, Louisa Shea (2010, s. 3): „to, co wiemy o wczesnych cynikach pochodzi więc głównie ze źródeł wtórnych", toteż nawet biograficzne informacje na ich temat muszą być traktowane jako w istotnym stopniu niepewne (Shea, 2010, s. 3). Jednym z najpoważniejszych źródeł wiadomości na temat poglądów i działalności Diogenesa z Synopy, a także innych starożytnych cyników, jest słynne dzieło Laertiosa, imiennika filozofa z beczki. Niemniej jednak wyrażenie „poważne źródło" odnosi się tu przede wszystkim do ilości tekstu

na odnośne tematy, bowiem trudno w narracji „Żywotów i poglądów słynnych filozofów" doszukać się spójnej i pełnej prezentacji doktryny głoszonej przez Diogenesa. Można domniemać, co zresztą dość często się czyni, że doktryna ta nie została przez Laertiosa przedstawiona, gdyż takowej nie było. Z drugiej strony, chaotyczność uwag autora na temat najważniejszych przedstawicieli szkoły cynickiej, Antystenesa, Monimosa, Onezikritosa, czy Kratesa, a zwłaszcza Diogenesa właśnie, wprawia w konsternację. Trzeba to zapewne zrzucić na karb braku obszerniejszych źródeł pisanych, zwłaszcza dzieł poszczególnych cyników, już w czasach Diogenesa Laertiosa. Być może też co innego wydało się autorowi bardziej zajmujące i literacko atrakcyjne, niż poglądy filozofa. Autor pierwszej współczesnej monografii na temat filozofii cynickiej, Donald Reynolds Dudley napisał, zastrzegając, że jest to jego osobiste wrażenie:

> Opowieści o Diogenesie są zdecydowanie *zabawniejsze* [podkreśl. oryg.] niż te, które Diogenes Laertios opowiada o innych filozofach. Może to wynikać z różnych powodów. Może niektóre sentencje, jakkolwiek później zostały zniekształcone w pewnych szczegółach, pochodzą pierwotnie od Diogenesa; niewątpliwie jego reputacja działała jak magnes, który mógł przyciągać do siebie dobre historie; a w końcu też źródłem niektórych z tych opowieści mógł być Bion z Borystenesu, który sam miał niezły dowcip (Dudley, 1967, s. 29).

Wśród wielkiej ilości dykteryjek na temat filozofa z beczki, którymi Diogenes Laertios zasypuje czytelników, a których większość wydaje się nie mieć żadnego istotnego znaczenia, jak na przykład: „Gdy go pytano, czy mędrcy jedzą ciastka, odpowiedział: «Jedzą wszystko jak wszyscy inni ludzie»" (Laertios, 2004, s. 339) – wszak i antycznym filozofom musiało się zdarzać mówienie czegoś, co nie miało głębszego filozoficznego znaczenia, zwłaszcza w odpowiedzi na mało rozsądne pytania – znaleźć też można wzmianki wskazujące na określony typ wrażliwości społecznej filozofa, jak na przykład taka: „Widząc w Megarze, że owce są okryte skórami, a pasące je dzieci są nagie, powiedział: «W Megarze lepiej jest być baranem, niż dzieckiem»" (Laertios, 2004, s. 331). Pośród anegdot bez większej doniosłości filozoficznej umieścił jednak ów starożytny historyk filozofii relacje charakteryzujące poglądy cynickiego myśliciela od strony bardziej teoretycznej, świadczące o tym chociażby, że mimo iż rozumności samej Diogenes nie uważał za cnotę, nie podzielał więc, a przynajmniej nie w pełni, intelektualizmu etycznego Sokratesa, jednak widział w niej konieczny warunek osiągnięcia przez człowieka tej jedynej faktycznej dzielności – usposobienia do prawdziwie moralnego, a więc słusznego kierowania swoim życiem. Myśliciel dostrzegał dwa główne filary takiej rozumności. Pierwszy wiązał się z empiryczną wiedzą, z której wyprowadza się logiczne konsekwencje, a drugi z dyspozycją, którą można

by nazwać roztropnością pojętą jako racjonalność zakorzeniona w zdrowym rozsądku. Jak podaje Laertios, Diogenes z Synopy

> mówił także, że gdy widzi w życiu sterników, lekarzy, filozofów, nazywa człowieka istotą najmędrszą wśród istot żyjących, kiedy natomiast widzi tłumaczy snów, wróżbiarzy i im podobnych albo też ludzi chełpiących się czy to sławą, czy to pieniędzmi, wtedy nic nie wydaje mu się głupsze od człowieka. Stale powtarzał, że aby żyć, trzeba albo mieć rozum, albo trzymać w pogotowiu stryczek (Laertios, 2004, ss. 323-324).

Istotna jest różnica, dająca się poniekąd wyczuć w przytoczonych powyżej wyjątkach, pomiędzy zakładanym przez jej twórców przeznaczeniem filozofii cynickiej a – by tak to określić – grupą docelową nauczania Sokratesa. Założenie o egalitarności filozofii cynickiej uczynił Antystenes, a Diogenes swoją działalnością wprowadzał ją w „filozoficzną praktykę", jakkolwiek dziwacznie brzmi ten frazeologizm. Tak przedstawia wspomnianą różnicę Giovanni Reale:

> Antystenes wniósł poprawkę do podejścia Sokratesa i otworzył perspektywę cynicką także w doborze tych, do których przesłanie filozoficzne było skierowane. Sokrates bowiem zwracał się tylko do Ateńczyków, i to przede wszystkim do ateńskiej elity. Antystenes natomiast skierował swoje orędzie także do tych, którzy byli poza tą elitą, do „nikczemnych". To mu wyraźnie wyrzucano. Chodziło tu o wybór, który był przełamaniem zastanych zwyczajów. Antystenes dokonał go z całą świadomością (Reale, 2000, s. 414).

Była to zapewne jedna z ważnych przyczyn, czy raczej swoista praprzyczyna, dla której, jak to wyraził W. Tatarkiewicz, „rozpowszechnienie idei cynickich było w starożytności ogromne" (Tatarkiewicz, 1998, s. 80). I dodał, że „późnostarożytne pojęcie filozofa wytworzyło się pod wpływem cyników. «Prawdziwy filozof» miał ich rysy: był ubogi, a szczęśliwy" (Tatarkiewicz, 1998, s. 80). Imię Diogenesa, niemal na równi z imieniem Sokratesa, stało się wręcz synonimem filozofa-mędrca. Kolejne stulecia uczyniły z nich obu postaci symboliczne. Chociaż więc, w przeciwieństwie do przedstawianej w szczęśliwie zachowanych dialogach Platona sokratejskiej filozofii, budzącej w związku z tym przez wszystkie stulecia od powstania do współczesności żywe zainteresowanie nie tylko badaczy filozofii, ale i filologów, na doktrynę cyników zwrócono większą uwagę dopiero w XX wieku, w okresie międzywojennym (Shea, 2010, s. XVI), to jednak sama postać Diogenesa z Synopy, Diogenesa Cynika, podobnie jak postać Sokratesa, została inkorporowana nawet do kultury popularnej, jako wręcz ikoniczna (por. Reale, 1999, s. 44). Chyba jako dobry współczesny przykład tego zjawiska można wskazać fakt, iż niemieccy wydawcy popularyzatorskiej książki początkującego wówczas młodego dziennikarza brytyjskiego Nicholasa Fearna, noszącej w oryginale

taki mniej więcej tytuł, jak w polskim wydaniu, to jest *Zenon i żółw. Jak myślą filozofowie* (Fearn, 2001; wyd. pol.: Fearn, 2007), woleli zatytułować ją: *Myśleć jak Diogenes. Bez lęku przed wielkimi ideami* (Fearn, 2004). Okoliczność ta niekoniecznie byłaby interesująca w kontekście niniejszych rozważań, gdyby nie to, że we wspomnianej książce, z trudnych do zrozumienia względów przetłumaczonej na kilka języków, nie ma nawet jednego zdania poświęconego Diogenesowi, a gdyby nie twórcza inwencja niemieckich tłumaczy i wydawcy, to nie padałoby w niej ani razu imię myśliciela z Synopy (i w oryginalnym wydaniu istotnie ono się nie pojawia).

Jak relacjonuje Giovanni Reale:

> sławne zdanie „Szukam człowieka", które, jak przekazują źródła – Diogenes wypowiadał, chodząc z zapaloną latarnią w pełnym świetle dnia, z oczywistą, wyzywającą ironią, miało oznaczać właśnie to: szukam człowieka, który żyje zgodnie ze swą najbardziej autentyczną istotą; szukam człowieka, który poza wszystkimi przejawami zewnętrznymi, poza wszystkimi konwenansami i wszystkimi regułami narzuconymi przez społeczeństwo, a nawet ponad kaprysami losu i fortuny, odkrywa swoją prawdziwą naturę, żyje z nią w zgodzie i w ten sposób jest szczęśliwy (Reale, 1999, s. 44).

I dodawał dalej tenże autor, przedstawiający poglądy i działalność filozofa z Synopy z wyczuwalną sympatią, że

> zadaniem, jakie sobie postawił Diogenes było właśnie […] pokazanie, że człowiek zawsze dysponuje tym, co jest potrzebne do bycia szczęśliwym, *byleby tylko zdał sobie sprawę, czego naprawdę potrzebuje jego natura* [podkreśl. oryg.] (Reale, 1999, s. 44).

Sygnalizowanej sympatii włoskiego badacza do przedstawicieli szkoły cynickiej, w szczególności zaś do Diogenesa, nie podzielał, jak się zdaje, W. Tatarkiewicz, który treść oraz znaczenie głoszonych przez nich poglądów wyjaśniał przez odwołanie do ich sytuacji społecznej i ekonomicznej, pisząc, między innymi, że zapatrywania te

> tłumaczą się dość łatwo. Twórcy cynizmu należeli do proletariatu, pozbawionego wszystkiego, majątku, stanowiska. Antystenes był synem niewolnicy, nie posiadającym praw obywatelskich, a najsławniejszy jego uczeń, Diogenes, był synem bankruta, pozbawionym środków do życia. Nic nie posiadali, pozostawała im tylko – natura. I pozostawało to, co mieli w sobie samych, a więc – cnota. Jeśli cynicy sławili cnotę, to nie dlatego, by nie dbali o zadowolenie. Przeciwnie, sławili ją, a potępiali dobra zewnętrzne z intencją hedonistyczną. Dobra te nie dały im zadowolenia, bo ich nie mieli; i tłumaczyli sobie, że nie dałyby także, gdyby je mieli. Temu, czego nie posiadali, odmówili wartości. Ich filozofia wyrosła nie z rozważań teoretycznych, lecz z warunków życiowych (Tatarkiewicz, 1998, s. 79).

Jeszcze mniej przychylna była opinia wybitnego polskiego historyka filozofii na temat późniejszego rozwoju szkoły cynickiej, któremu kierunek nada-

ła, jego zdaniem, głównie działalność Diogenesa z Synopy. Bowiem, jak pisze Tatarkiewicz:

> tradycja uczyniła zeń typ cynika. Istotnie wielu było odtąd cyników, co żyli jak on, jako dobrowolni proletariusze i abnegaci, bez domu i własności; byli to dziwacy, obrażający umyślnie opinię publiczną i drwiący sobie z niej. Gdy zaś pismem zwalczali cywilizację, to czynili to zwykle w stylu drastycznym i grubiańskim (Tatarkiewicz, 1998, s. 80).

Późniejsza filozofia cyników, ta rozwijana po Diogenesie i jego najbardziej rozpoznawalnym uczniu – Kratesie z Teb – była, według Tatarkiewicza, raczej specyficzną intelektualną modą (zakładając, że zasługiwała w ogóle na miano intelektualnej), swoistym stylem życia, snobistycznym w zasadzie, a dziś można by nawet użyć określenia „hipsterskim", niż szkołą filozoficzną. Przekonanie to, w odniesieniu do cyników działających w czasach Cesarstwa Rzymskiego, wyraża autor wprost, pisząc, że „z filozofią nie mieli już nic wspólnego" (Tatarkiewicz, 1998, s. 80).

Nie jest ani niedorzeczny, ani nawet nieprzekonujący pogląd autora *Dziejów sześciu pojęć*, wedle którego filozofia cyników była początkowo reakcją na określoną sytuację życiową konkretnych przedstawicieli tejże myśli, później zaś dobrowolnym wyborem podobnej sytuacji życiowej, dokonywanym przez osoby, których pierwotnie to położenie nie determinowało – Tatarkiewicz określił ich mianem „dobrowolnych proletariuszy". Niemniej jednak sam ów autor wspomina przecież także o ubóstwie Sokratesa (Tatarkiewicz, 1998, s. 72), a ponadto trzeba pamiętać, że filozofowie cyniccy, z Antystenesem i Diogenesem na czele, programowo i konsekwentnie odżegnywali się od możliwości uczynienia z uprawiania i nauczania filozofii, tudzież retoryki, źródła dochodów, jak to czyniła większość sofistów. Zaś uczeń Diogenesa z Synopy, Krates z Teb, był człowiekiem majętnym, który rozdał swój pokaźny majątek, wybierając drogę życiową wskazywaną przez filozofię cynicką (Laertios, 2004, s. 357). Toteż wydaje się, że zaproponowane przez Tatarkiewicza psychologiczne wyjaśnienie genezy ruchu cynickiego jest co najmniej niepełne.

Zarówno Sokrates, jak i Diogenes poświęcali najwięcej uwagi działalności dydaktycznej w zakresie edukacji moralnej – tak można by to wyrazić we współczesnym języku. Wynika to z łączącego ich przekonania o fundamentalnym znaczeniu w ludzkim życiu dzielności etycznej. O ile jednak metodą dydaktyczną stosowaną przez Sokratesa była jego słynna *maieutyka* (Krońska, 2001, s. 69 i n.), o tyle w przypadku Diogenesa z Synopy była to także dość słynna, ale zdecydowanie mniej niż tamta, kojarzona przez komentatorów z celami dydaktycznymi, *chreia*. A przecież, na dobrą sprawę, zakładając, że Platon nie miał racji widząc w filozofie z Synopy jedynie i po prostu „szalone-

go Sokratesa", trudno poczynaniom tego ostatniego, mieszczącym się w kategorii *chrei*, przypisać inny istotny i ponadindywidualny sens, jeśli nie pedagogiczny właśnie. Aczkolwiek trzeba zaznaczyć, że także niektórzy współcześni badacze istotnie widzą w postawie Diogenesa „parodię Sokratejskiego modelu" (Shea, 2010, s. 11). Tym niemniej, nie wart byłby on swojej sławy i popularności, o której zapewnia Laertios, nie wart byłby i miana filozofa starożytności, gdyby jego działalność była ukierunkowana jedynie, albo nawet przede wszystkim, na łagodzenie czegoś w rodzaju kompleksu niższości i motywowana resentymentem, jak zdaje się uważać W. Tatarkiewicz. Owszem, są i tego typu postaci w kulturze, w przestrzeni publicznej, współcześnie także całkiem liczne, chcące jakieś swoje doświadczenie życiowego niepowodzenia czy nieprzychylności losu uczynić powszechnym obowiązkiem moralnym, albo i prawnym, do udziału w którym wszyscy inni mają być zobligowani. Niewykluczone, aczkolwiek dość mało prawdopodobne, że kimś takim był też historyczny Diogenes Cynik. Niemniej, tak jak o historycznym Sokratesie wiadomo o wiele mniej, niż o Sokratesie legendarnym (Russell, 2012, ss. 114-115), tak też jest w przypadku Diogenesa. To, że niektóre bardzo podobne w treści twierdzenia, uwagi, bon moty, komentarze (w jednym ze znaczeń – *chreie*) przypisywane są zarówno Sokratesowi, jak i Antystenesowi, a także Diogenesowi, świadczy o tym, że legendarne postaci tych filozofów jakoś się wzajemnie przenikają, że są po części konstruowane z tego samego budulca.

Łatwo uzasadnić to przypuszczenie, zestawiając następujące fragmenty z tekstu Laertiosa – pierwszy poświęcony Sokratesowi:

> Najczęściej jednak był przedmiotem drwin i pogardy. Wszystko to znosił cierpliwie. Nie zareagował nawet na kopniaka, którym go raz uraczono. A kiedy jeden ze świadków sceny dziwił się jego spokojowi, miał powiedzieć: „A gdyby kopnął mnie osioł, czy pozwałbym go przed sąd?" (Laertios, 2004, s. 88).

Drugi cytat dotyczy Diogenesa z Synopy:

> Gdy mu ktoś powiedział: „Wszyscy się z ciebie śmieją!", odrzekł: „A z nich może osły się śmieją. Ale oni na osły nie zwracają uwagi, jak ja nie zwracam uwagi na nich" (Laertios, 2004, s. 341).

Bliźniacze wręcz podobieństwo widać również pomiędzy takimi oto zapiskami starożytnego historyka filozofii. Na temat Sokratesa napisał: „Przyglądając się mnogim towarom wystawionym na sprzedaż, mawiał często sam do siebie: «Jak wiele jest rzeczy, których potrzeby nie odczuwam»" (Laertios, 2004, s. 90). Natomiast, następujący fragment dotyczy Diogenesa z Synopy:

> Gdy raz zobaczył dzieciątko, które piło wodę z ręki, wyrzucił z torby kubek mówiąc: „Dziecko prześcignęło mnie w sztuce ograniczania potrzeb życiowych". Wyrzucił

> też miseczkę, kiedy zobaczył, że dziecko, zbiwszy naczynko, jadło soczewicę z dołka wyżłobionego w chlebie (Laertios, 2004, s. 329).

Inny jeszcze, interesujący w prezentowanym kontekście fragment na temat Sokratesa brzmi:

> (…) kiedy Alkibiades chciał mu ofiarować duży kawał ziemi, żeby sobie wybudował dom, nie przyjął daru mówiąc: „Gdybym potrzebował butów, a ty dawałbyś mi cały błam skóry, żebym sobie kazał zrobić buty, to czyżbym się nie ośmieszył, przyjmując?" (Laertios, 2004, s. 90).

Dla porównania można przytoczyć taką historię, dotyczącą cynickiego filozofa:

> Diogenes prosił raz Platona o wino, a niedługo potem o suszone figi, ten zaś przysłał mu pełny dzban wina, na co Diogenes powiedział: „Czy jeżeli się ciebie zapytać, ile jest dwa i dwa, odpowiesz dwadzieścia? Tak więc ani nie dajesz tego, o co się ciebie prosi, ani nie odpowiadasz na to, o co się ciebie pyta" (Laertios, 2004, ss. 324-325).

Przedstawione okoliczności mogą też, na przykład, sugerować, iż trochę podobnie jak w szkole pitagorejskiej, osiągnięcia uczniów przypisywane były mistrzowi, co jednak prowadzi zasadniczo do tej samej konkluzji, mianowicie, że historyczne postaci tych, jak również wielu innych filozofów okresu przed Arystotelesem oraz ich postaci legendarne nie są w pełni ze sobą tożsame, przeto zasadne jest posiłkowanie się takim rozróżnieniem. Jednakże, tylko przez chwilę jest ono użyteczne – można powiedzieć, że ma charakter roboczy. Zaraz jednak trzeba dojść do wniosku, że tymi, od których można się próbować czegoś uczyć, których poglądy warto rozważać, interpretować i odnosić do współczesnych kontekstów są legendarne postaci wczesnych filozofów starożytnych. Co za tym idzie, wobec Diogenesa jako postaci legendarnej wolno przyjąć interpretację bardziej przychylną i mniej surową, niż proponuje to W. Tatarkiewicz. To znaczy taką interpretację, według której zasadniczym celem poczynań filozofa z Synopy było budzenie w sobie i we współobywatelach cnoty, zatem to samo, co przyświecało Sokratesowi. Jak podaje wszak Laertios (2004, s. 365): „To, co niektórzy przypisują Sokratesowi, Diokles przypisuje Diogenesowi, wkładając w jego usta słowa, że badać należy «To, co jest złe, a co dobre w domostwach»". Wolno też więc przyjąć, że styl podejmowanych przez Diogenesa działań wynikał z przyjętych przez niego założeń na temat natury cnoty (zob. Russell, 2012, ss. 277-279) oraz, co się z poprzednim musi wiązać, właściwego, to jest stosownego i skutecznego sposobu jej pobudzania czy też – mówiąc wprost, a podobno Diogenes się od takiego ujęcia nie odżegnywał – jej uczenia. Innymi słowy, można przyjąć, że poprzez swoje często kontrowersyjne czy wręcz obrazoburcze działania

Diogenes realizował pewną metodę, którą współcześnie można by niezbyt precyzyjnie, ale też nie bezzasadnie określić mianem metody dydaktycznej (względnie „metametody dydaktycznej" – czegoś takiego, czego zastosowanie umożliwia skuteczną realizację metody). Z perspektywy tego założenia można więc i warto rozważyć stanowisko Diogenesa.

Dwie metody edukacji etycznej: heurystyka Sokratesa i *chreia* Diogenesa

Oceniając dominujący w starożytnych Atenach model edukacji, W. Barclay stwierdził, że zanadto opierała się na posłuszeństwie i podległości, a za mało na samodzielności, twórczości i krytycyzmie. Aforystycznie podsumowując tę swoją ocenę, napisał: „błędem greckiej edukacji było to, że pamiętając o kulturze zapominała o obowiązku" (Barclay, 1959, s. 142). Tę, jak twierdzi cytowany autor, słabość greckiej edukacji chciał przezwyciężyć Sokrates, który

> przy pomocy pytań zmuszał [...] każdego swego rozmówcę do systematycznego precyzowania myśli, do odróżniania sądów fałszywych od prawdziwych, rzeczy ważnych od przypadkowych, a przede wszystkim do samodzielnego myślenia. Na osiągnięcie tego rezultatu w swojej pracy pedagogicznej kładł największy nacisk. Twierdził, że przyswajanie młodzieży gotowej wiedzy jest nie tylko nieużyteczne, ale może być wprost zgubne, ponieważ nie wyćwiczony odpowiednio umysł nie potrafi zazwyczaj wykorzystać przekazanych mu wiadomości. Wartość w życiu ludzkim, zdaniem Sokratesa, ma tylko ta wiedza, którą jednostka zdobywa własnym wysiłkiem umysłowym. Bierny, reprodukcyjny stosunek młodzieży do przekazywanej wiedzy nie przyniesie jej w życiu żadnego pożytku (Kurdybacha, 1967, s. 77).

Choć różniła ich główna metoda dydaktyczna, w powyższej kwestii Diogenes pozostawał w zgodzie z poglądami Sokratesa. Luis Navia wyraża przekonanie, iż nieporozumieniem jest przypisywanie Diogenesowi wrogiego stosunku do edukacji. Przeciwnie, jak pisze wspomniany autor:

> Diogenes przyrównuje brak wychowania i wykształcenia w osobie z domem zbudowanym bez fundamentów, tak samo bez rozwoju umysłu żadne ludzkie osiągnięcie nie może być trwałe. Zatem to nie tak, że Diogenes wypowiedział wojnę wychowaniu i kształceniu, ponieważ dobrze rozumiał, że są one podstawami, na których opierać się może szczęśliwe i dobre życie, ale tylko jeśli są one zorientowane we właściwym kierunku, a ten kierunek staje się niewyraźny w pajęczynach i labiryntach słów i pojęciowych konstrukcji filozofów i poetów. Ani też nie znajdzie się go, powiedziałby, w bezsensownym, mechanicznym treningu, który współcześnie występuje pod nazwą edukacji zawodowej, a która przygotowuje młodych ludzi do wejścia ślepo i posłusznie w rolę niewolników rynku. Tylko w takiej formie kształcenia, która pomoże ludziom żyć prostym i naturalnym życiem, upierał się Diogenes, można odnaleźć

> prawdziwą edukację. Jak Sokrates we wspomnieniach Ksenofonta, który powiedział, że jedyny pożytek jaki przychodzi z uczenia się matematyki to ten, że pozwala liczyć pieniądze na targowisku, Diogenes nie widział wartości w takiej edukacji, która nie daje tej praktycznej korzyści, że może poprowadzić do słusznego kierowania swoim życiem (Navia, 2005, s. 77).

Zatem, obaj filozofowie w podobny, a w pewnych aspektach identyczny sposób rozumieli też znaczenie edukacji moralnej. Precyzyjniej byłoby powiedzieć nawet, że Diogenes był swoistym kontynuatorem stanowiska sokratejskiego. I lokują się przeto obaj pod tym względem w opozycji do najemnych sofistów, zarówno w odniesieniu do celów, jak i metody edukacji. Ci ostatni podkreślali bowiem w pierwszym rzędzie, jeśli nie wyłącznie, praktyczne, a co najmniej pragmatyczne znaczenie cnót moralnych (Krońska, 2001, ss. 67-68) i twierdzili, że można ich nauczyć tak samo, jak nauczyć można pewnych umiejętności geometrycznych czy towarzyskich, albo nawyków higienicznych. Na kwestię tę w odniesieniu do poglądów Sokratesa zwraca uwagę między innymi Edward J. Power, wskazując na potwierdzenie fragment platońskiego dialogu *Protagoras*:

> Sokrates stwierdził, że wątpi, a w najlepszym razie nie jest przekonany, by dało się sensownie pomyśleć, że możliwe jest przekazywanie cnót moralnych w taki sam sposób, jak wiedzy na temat muzyki, matematyki i zapasów. Zanim Sokrates spotkał Protagorasa w domu Calliasa, wiedział, że większość Sofistów tak właśnie głosi w swoim nauczaniu (Power, 1996, s. 4).

Nauczyciel Platona uważał, że prawdy na temat dzielności etycznej nie da się tak po prostu komuś przekazać, zakomunikować – on musi sam ją odkryć (Krońska, 2001, s. 70). Potrzebna jest więc do tego inna metoda dydaktyczna, niż do nauczania na przykład wspomnianych przed chwilą dziedzin: matematyki, muzyki, gimnastyki. Miała nią być metoda heurystyczna. Stosowana przez Sokratesa na kartach dialogów Platona jest ona prawie zawsze skuteczna. Jednakże, jest w tych dziełach wiele takich miejsc, w których rozmówcy ich głównego bohatera zgadzają się z jego tokiem myślenia bądź odpowiadają w oczekiwany przezeń sposób dlatego, że tak chce Platon, zaś owa zgoda czy odpowiedź wcale nie jest wymuszana żelazną logiką wywodu (por. Reale, 2000, ss. 305-306). Henri-Irénée Marrou, na przykład, wyraźnie sugeruje, że sposób, w jaki w dialogach przedstawił Sokratesa jego uczeń, uważa za tendencyjny, żeby nie powiedzieć „naciągany" (Marrou, 1969, s. 101 i n.). Z drugiej strony, W. Tatarkiewicz pisze na ten temat tak, jakby Platon swoich dialogów nie konstruował, tylko stenografował rozmowy, które prowadził Sokrates. Stwierdza, na przykład, że dydaktyczna metoda Sokratesa „była metodą dyskusji, współpracy umysłowej" (Tatarkiewicz, 1998, s. 75) oraz, że „metoda jego była metodą wspólnego szukania, metodą, która nosi dziś na-

zwę heurystycznej. Rola kierownika polegała na umiejętnym stawianiu pytań" (Tatarkiewicz, 1998, s. 76).

Istotnie, maieutyczna metoda Sokratesa znalazła szerokie zastosowanie dydaktyczne. Stanisław Kot twierdził wręcz (1996, s. 51), że ludzkość zawdzięcza jej ogromny postęp w zakresie dydaktyki. Odzwierciedliła się wiele wieków później w problemowym toku lekcji szkolnej i na pewno ma również niebagatelne znaczenie w dziedzinie edukacji moralnej, choć prawdopodobnie nie aż tak duże, jak to jej bywa niekiedy przypisywane. Istotny ślad tejże metody, odpowiednio przykrojonej i przetransformowanej, można dostrzec i współcześnie, jako swoistej „metametody" (w znaczeniu wcześniej tu sygnalizowanym) refleksyjnego nauczania. Niektórzy powiedzieliby – nauczania konstruktywistycznego (Błaszczyk, 2016, ss. 133-135). Jak na ironię (ale nie ironię sokratejską), późniejsze pokolenia odkryły przydatność znalezionej przez Sokratesa metody do nauczania właśnie takich dziedzin, jak matematyka czy muzyka i wielu jeszcze innych, natomiast w obszarze edukacji etycznej doceniono ją bodaj nie bardziej, niż w tamtych. Jej zastosowanie w dziedzinie edukacji moralnej nie jest ani bardziej, ani mniej uzasadnione, czy to formalnie, czy treściowo, niż w jakimś innym obszarze edukacji – na przykład estetycznej, zdrowotnej, czy nawet w kształceniu przedmiotowym. Inna rzecz, że edukacja moralna w pewien sposób przenika wszystkie inne dziedziny kształcenia, a zwłaszcza wychowania, toteż polska autorka monografii na temat *Pedagogiki sokratejskiej*, Bogusława Jodłowska dobitnie stwierdza, iż pominięcie aspektu etycznego byłoby wypaczeniem samej istoty tej pedagogiki, jako że „w centrum zainteresowań Sokratesa było pytanie o dobro i cnotę" (Jodłowska, 2012, s. 32). Aczkolwiek także i ta autorka przyznaje (2012, s. 14), że możliwe jest też adaptowanie metody Sokratesa tak do dydaktyki ogólnej, jak i dydaktyk szczegółowych.

Dydaktyczna koncepcja Sokratesa zakłada postępowanie dialektyczne i kierowane. Jak każda dialektyka jest procesualna, zaś umiejętne kierowanie („uczniem", a dokładniej – jego refleksją) potrzebne jest przez cały czas trwania konkretnej realizacji tego procesu. Podejście Diogenesa jest inne. Jedno, niepozorne na pierwszy rzut oka, powiedzonko filozofa z Synopy rzuca wiele światła na sposób, w jaki rozumiał on swoją metodę nauczania. Otóż, „mawiał, że postępuje tak, jak dyrygenci chórów, którzy podają ton wyższy, aby cały chór mógł pochwycić właściwy ton" (Laertios, 2004, s. 328). Metafora ta może tłumaczyć wyrazistość poczynań myśliciela, hiperboliczność niektórych jego wypowiedzi i czynów, ich groteskowość i rubaszność, a czasem grubiaństwo czy nawet wulgarność.

Sens tego rodzaju poczynań filozofa oddaje bodaj najlepiej starogreckie pojęcie *chreia*, które jednak, jak większość pojęć pochodzących z języka (i kultury) starożytnych Greków, już u źródła niejednoznaczne, przetrwanie przez

dwa i pół tysiąca lat europejskiej kultury przypłaciło utratą semantycznej ostrości, a i samo kulturowe znaczenie owej formy retorycznej także ewoluowało jeszcze w czasach antycznych (Searby, 2019, ss. 197-198). Wywodzi się ona, jak uważają badacze antycznej retoryki, „prawdopodobnie z kręgu sokratejskiego" (Hock, O'Neil, 1986, s. 9), w pierwszym wieku przed naszą erą została przetransformowana w typ ćwiczenia retorycznego (Alexandre, 1989, s. 162), w którym postrzegano podwójną funkcję: kształcenia umysłu i formowania postaw moralnych (Alexandre, 1989, s. 164). Pierwotnie był to jednak rodzaj anegdoty – niektórzy badacze określają ją nawet mianem formy literackiej (Hock, O'Neil, 1986, s. 3) i stwierdzają, że *chreia*:

> była niezwykle popularną formą wyrażania dowcipu i mądrości filozofów, a w mniejszym stopniu sofistów, królów, generałów i kurtyzan. Przekaz ustny był jednym ze sposobów, w jaki *chreie* zachowały się przez wieki, ale ich przetrwanie było lepiej zabezpieczone, jeśli *chreie* były spisywane, czy to w nieformalnych zbiorach do osobistego użytku, albo w oficjalnych utworach, takich jak „Żywoty", „Reminiscencje" czy „Chreie" (Hock, O'Neil, 1986, s. 9).

Louisa Shea tłumaczy odnośne pojęcie jako znaczące „anegdoty o, oraz wypowiedziane przez znane osoby, często błyskotliwie dowcipne lub humorystyczne, których sens zawiera etyczne lub filozoficzne pouczenie" (Shea, 2010, s. 3). Jak stwierdza dalej wspomniana autorka:

> Cynizm jest niezwykle blisko związany z tradycją *chrei* w dwóch ważnych aspektach: w akcencie kładzionym na filozofię jako sposób życia oraz w połączeniu dowcipu i zagadnień moralnych. Wzgarda Diogenesa dla górnolotnych teorii i jego zaangażowanie w sposób życia jaki głosił podyktowały przekazywaniu jego filozofii anegdotyczny styl. Cynicyzm naucza poprzez przykłady; jego treści nie mogłyby być adekwatnie przekazane w formie traktatów albo filozoficznych przemów. Co więcej, dwie cechy *chrei*, mianowicie przekaz (1) etycznych wskazówek w (2) żartobliwym stylu pięknie korespondują z moralno-kpiarską treścią cynicyzmu (Shea, 2010, s. 4).

Toteż, jak podsumowuje ten wątek autorka: „nie ma formy bardziej odpowiadającej podejściu cyników do nauczania przez anegdotę, niż na poły poważna, na poły komiczna tradycja *chrei*" (Shea, 2010, s. 4). Przy należnym uznaniu dla zacytowanej badaczki, zwracającej uwagę na istotną skądinąd kwestię dotyczącą antycznej kultury filozoficznej, trudno też jednak oprzeć się wrażeniu, że zaproponowane przez nią wyjaśnienia chwilami wikłają się w błędne koło. Bo oto, jak twierdzi, *chreia* jest humorystyczna i zawiera przesłanie moralne, a filozofowie cyniccy mieli generalnie humorystyczne podejście do życia, aczkolwiek także i poważne, gdy chodziło o kwestie moralne, dlatego *chreia* pasowała do ich „filozoficznego profilu". To trochę tak, jakby powiedzieć, że najodpowiedniejszą formą ekspresji dla piosenkarza

jest piosenka, ponieważ piosenki się śpiewa, a piosenkarz potrafi śpiewać i być może także lubi. Wydaje się, że temu wyjaśnieniu funkcji *chrei* w działalności filozoficznej Diogenesa z Synopy czegoś istotnego brakuje. Tym bardziej że, w odniesieniu do działalności tego filozofa skojarzenie z *chreią* rozumianą jako gatunek literacki jest tylko o tyle zasadne, że Diogenes stał się bohaterem licznych przekazów należących do tegoż gatunku. A stał się nim nie dlatego, że je przytaczał, opowiadał, czy spisywał, ale dlatego, że je bezpośrednio i osobiście kreował, animował, performował. Jako wymowną, w kontekście charakteru działań Diogenesa z Synopy, ciekawostkę warto nadmienić, że według Aleksandra Brücknera (1927, s. 185), spolszczeniem starogreckiego wyrazu „*chreia*" jest słowo „chryja" (obecnie będące już raczej archaizmem, bliskoznacznym wyrażeniu „awantura", czy ogólniej – kontrowersyjna sytuacja).

Komunikacyjną i dydaktyczną przewagę „*chrei*" nad sztuką zdobnego, wykwintnego przemawiania wykazał Diogenes na swój sposób między innymi wówczas, gdy przyszedł na wykład retora Anaksymenesa

> z solonym mięsem w rękach i odwrócił w ten sposób uwagę słuchaczy od wykładu. Gdy Anaksymenes się na niego oburzył, Diogenes powiedział: „Zniszczyłem wykład mięsem solonym za jednego obola" (Laertios, 2004, ss. 340-341).

Wygląda więc, że ani retorycznego kunsztu, ani jego dydaktycznego potencjału filozof nie cenił wysoko, pomimo iż sam był zdolnym retorem – „godny podziwu był dar przekonywania, jaki posiadał i dzięki któremu każdego umiał ująć swoją wymową" (Laertios, 2004, s. 350). Niekoniecznie więc pierwszym motywem, dla którego Diogenes wybrał *chreię* na główną formę dydaktyczną w swojej metodzie nauczania, było to, że – jak zdaje się twierdzić L. Shea – „pasowała mu". Być może równie istotne, albo i ważniejsze było to, że przypisywał jej relatywnie większą skuteczność, niż innym znanym sobie sposobom przekazu pouczeń moralnych. Przekonać mógł się o tym chociażby wtedy, gdy

> raz mówił o rzeczach poważnych, a nikt go nie słuchał, zaczął gwizdać, a gdy się ludzie zgromadzili wokół niego, łajał ich, że na głupi żart zbiegli się skwapliwie, do rzeczy poważnych natomiast ociągali się. Mówił także, że ludzie idą w zawody ze sobą, gdy chodzi o kopanie rowów i ćwiczenie sprawności nóg, ale nikt nie idzie w zawody o to, by stać się doskonałym moralnie (Laertios, 2004, s. 325).

Tak jak w metodzie Sokratesa wyodrębnia się zazwyczaj dwa zasadnicze etapy – elenktyczny i maieutyczny (Tatarkiewicz, 1998, s. 75; por. Reale, 2000, ss. 376-382) – tak i w podejściu wypracowanym oraz stosowanym przez Diogenesa dostrzec można również dwa główne etapy, aczkolwiek

czasem trudne do rozgraniczenia, a na pewno trudniejsze, niż w odniesieniu do sposobu Sokratesa. Jednakże, niepodobna nie zauważyć, że rozgraniczenie na *elenktykę* i *maieutykę* sokratejską ma charakter wyidealizowany. Przedstawiane jest ono tak, jak gdyby umysł rozmówcy ateńskiego filozofa trwał w jakimś biernym stuporze do momentu zbudzenia go kolejną wypowiedzianą przez mędrca kwestią. Wówczas doznaje przebudzenia na czas udzielania odpowiedzi na zadane pytanie, by znów zapaść w to swoiste uśpienie. Zazwyczaj jednak człowiek, któremu uświadomiono błędność jakiegoś żywionego przez niego przekonania, nie czeka w bierności myśli na to, co będzie dalej, ale sam sobie zadaje pytanie, dlaczego był w błędzie i jaki pogląd jest słuszny, skoro nie ten, który dotąd wyznawał oraz „na własną rękę" (a dokładniej należałoby powiedzieć – „na własny umysł") szuka odpowiedzi na te pytania, nawet jeśli po chwili ma dojść do wniosku, że jednak nie potrafi samodzielnie jej znaleźć. Sportretowany w Platońskich dialogach Sokrates precyzyjnie kieruje procesami myślowymi swoich rozmówców, których umysły są niezwykle wprost uległe i podatne na to kierowanie, toteż nie stanowi większego problemu metodyczne przejście do drugiej fazy, po pomyślnym zakończeniu pierwszej.

Jednakże, większość realnych, a nie literackich, ludzkich umysłów, nie jest aż tak cierpliwa i posłuszna, nawet podmiotom, które współtworzą, a co dopiero kierownictwu zewnętrznemu. Są też prawdopodobnie i takie ludzkie umysły, które zadowolą się jakąkolwiek gotową odpowiedzią, rade z tego, że zaoszczędzono im wysiłku. Jednakże, w tego typu przypadkach stosowanie metody Sokratesa nie jest potrzebne, a w każdym razie wystarczy jej mocno zredukowana wersja. Wreszcie spotkać można niekiedy również taki typ umysłowości, który jest skrajnie niechętny wyzbywaniu się i porzucaniu jakichkolwiek raz przyjętych przekonań. Elenktyczna faza metody sokratejskiej napotyka w takich przypadkach na bardzo poważny opór. Gdyby istotnie wspomniana faza przygotowywała konieczny grunt pod następującą po niej w nienaruszalnym porządku fazę majeutyczną, to i tutaj metoda sokratejska miałaby znikome szanse powodzenia. Przeto, nie bez powodu, na przykład G. Reale (2000, s. 376) pisze raczej o elemencie elenktycznym i majeutycznym w metodzie Sokratesa, niż o fazie czy etapie.

Możliwe zatem, że różnica pomiędzy dwuetapowością w dydaktycznym podejściu Sokratesa, a dwoma etapami wychowawczego stosowania *chrei* przez Diogenesa, polegająca na możliwości wyraźnego rozdzielenia faz realizacji metody w pierwszym przypadku i trudności w tym zakresie z powodu ich bliskiego splecenia w drugim, nie jest różnicą bardzo istotną. Na czym tedy polega każda z faz metody Diogenesa? Pierwsza ma za zadanie przyciągnąć, ukierunkować i zogniskować uwagę potencjalnych odbiorców, zapanować nad tą pierwotnie rozproszoną uwagą. Druga natomiast jest fazą

krytyczną, poniekąd odpowiadającą etapowi elenktycznemu w metodzie Sokratesa. Celem jej jest bowiem uświadomienie odbiorcom, że „coś jest nie tak" jak być powinno, że coś, z czym mają właśnie bezpośrednio lub pośrednio, jako wykonawcy bądź świadkowie, do czynienia, jest niesłuszne, niewłaściwe, błędne lub złe. Reszta należy już do poszczególnych uczestników. Tu nie ma kierowania, jak u Sokratesa, prowadzenia rozmówcy za sobą, a pozornie obok siebie. Tę część pozostawia Diogenes każdemu z odbiorców z osobna. I nie ma też, inaczej, niż w metodzie sokratejskiej, indywidualnej, osobistej relacji rozmówców, nie ma zewnętrznego, interpersonalnego dialogu, ani rzeczywistego, ani nawet markowanego.

Zakończenie: refleksja w dydaktyce etycznej Sokratesa i Diogenesa

Podczas gdy Sokrates zestawia w indukcyjnym wnioskowaniu reprezentatywne egzemplarze, na przykład poszczególnych sprawiedliwych czynów, by dotrzeć do ogólnej istoty rzeczy, do jej zawartości konstytutywnej oraz stosuje analogię, Diogenes wskazuje tę istotę jednym gestem, jednym zdaniem, grą słów, metaforą. Filozof z Synopy uchwytuje poznawczo i prezentuje odbiorcom istotę rzeczy poprzez jej oczywistość, co – w przeciwieństwie do podejścia Sokratesa – ma szansę udać się tylko w niektórych przypadkach, tych mianowicie, w których istotnie jakąś oczywistość można dostrzec, jak wtedy gdy „ganiono go, że jadł na rynku, na co odpowiadał: «Bo i na rynku byłem głodny»" (Laertios, 2004, s. 341). Albo wówczas, gdy w ten najprostszy, wręcz trywialny i na pewno nie subtelny sposób, powołując się na oczywistość zmysłów, oczywistość naoczności, rozprawiał się czy to z sofizmatem, czy z eleackim paradoksem: „Komuś, kto chciał mu udowodnić, że ma rogi, powiedział, dotykając jego czoła: «Nie widzę». Gdy ktoś mu powiedział, że ruch nie istnieje, wstał i zaczął się przechadzać" (Laertios, 2004, s. 330). Lub też wtedy, „gdy Aleksander stanął koło niego mówiąc: «Czy się mnie nie boisz?» – Diogenes zapytał: «A czym jesteś? Czymś dobrym, czy czymś złym?». Gdy zaś Aleksander odpowiedział: «Czymś dobrym», Diogenes odparł: «Czemuż więc miałbym się bać tego, co dobre?»" (Laertios, 2004, s. 346).

Takie podejście korespondowało z jego poglądami etycznymi, a można chyba powiedzieć, że i metafizycznymi, aczkolwiek bardziej we współczesnym, niż antycznym rozumieniu metafizyczności. Najsłynniejszy z wczesnych starożytnych cyników był bowiem przekonany, że to, co naprawdę dla człowieka istotne, jest proste, bez mała oczywiste. I wskazując na tę etyczną oczywistość, nie występował jako mąż stanu, podziwiany retor, prawodawca, uznany moralista, popularny dramatopisarz czy choćby uczony sofista.

Nie, on performował swoje *chreie* właśnie jako „nikt ważny", jako „byle kto", chcąc być może w ten sposób skłonić odbiorców do refleksji takiej mniej więcej treści: „skoro nawet taki byle kto dostrzega niestosowność (zło, głupotę, absurdalność, zwodniczość, pozorność, brzydotę, podłość) tego postępku i drwi z niej, to czy ja mogę jej nie zauważać albo jej schlebiać?". Sokrates miał na ten temat odmienne zdanie.

Relacja między Sokratesem a jego rozmówcami stwarza pozory symetrii, choć faktycznie taka nie jest. Natomiast, relacja pomiędzy filozofem z Synopy a jego ewentualnymi słuchaczami (i widzami) bardziej podobna jest do tej, jaka może się ewentualnie wytworzyć między Sokratesem na kartach tekstu Platona a czytelnikami – słowa kierowane są do tych, którzy nie tylko zechcą ich wysłuchać, ale też wsłuchać się w nie i zatrzymać nad nimi. Paradoksalnie, z jednej strony ryzyko fiaska jest mniejsze, ale z drugiej strony większe, niż w przypadku dialektyki Sokratesa. Gdyby nie pomoc Platona, gwarantująca w dialogach skuteczność sokratesowego nauczania, każdorazowo szanse powodzenia rozkładałyby się wyjściowo po połowie – albo uda się dotrzeć do prawdy wspólnie z jednym określonym rozmówcą, albo się nie uda. To sytuacja wyjściowa, natomiast w miarę dialogowania ten pierwotnie równy rozkład szans na powodzenie zastosowania metody zmienia się z uwagi na podatność interlokutora i – przede wszystkim – kunszt nauczyciela. Ponadto, procesualność rozmowy sprawia, że ewentualne błędy tego, kto nią kieruje, przechylające szalę na stronę dydaktycznego fiaska, mogą zostać przez niego jeszcze umiejętnie skorygowane i ostatecznie jednak uwieńczona zostanie sukcesem ta wspólna intelektualna i edukacyjna wędrówka dwóch osób – jednej, która jest nauczycielem i drugiej, która jest uczniem, choć zazwyczaj o tym nie wie.

W metodzie Diogenesa żadnej możliwości korekty błędu nie ma, ponieważ bezpośrednie działanie dydaktyczne „nauczyciela" jest wyraźnie ograniczone w czasie – nasuwa się metafora wprawiania w ruch jakiegoś przedmiotu, niech to będzie dysk, skoro o greckich starożytnych myślicielach tu mowa. Dyskobol musi wykonać całą pracę do momentu wypuszczenia dysku z ręki i później nie ma już nad nim żadnej kontroli, nie zmieni żadnego wpływu swojej wcześniejszej akcji. Zaś, rozkład szans na edukacyjną skuteczność metody Diogenesa można rozmaicie interpretować. Może ów przekaz trafić do jednej osoby, może też do stu, ale nie da się wykluczyć i tego, że nie trafi do nikogo. I, z jednej strony, jeśli jednak trafi do dwóch spośród stu potencjalnych odbiorców, to będzie to statystycznie znacznie więcej, niż w przypadku dialogu sokratejskiego. Jednakowoż, z drugiej strony, jeżeli sposób Sokratesa okaże się dydaktycznie nieskuteczny, to będzie taki względem jednej osoby, natomiast w przypadku metody starożytnego cynika – w odniesieniu aż do dziewięćdziesięciu ośmiu osób.

Metoda „*chrei*" Diogenesa nie znalazła na przestrzeni dziejów szerszego zastosowania dydaktycznego. Warto może byłoby kwestię tę rozważyć na polu dydaktyki. Czy jednak jest rzeczą bezpieczną kierować ją do każdego przypadkowego odbiorcy, w tym także takiego, który może nie być na to gotowy i wprawdzie jego uwaga zostanie przyciągnięta, ale okaże się to w jakiś sposób szkodliwe. Tak jak ma to czasem miejsce we współczesnych kampaniach marketingowych oraz medialnych kampaniach społecznych, głównie tych będących apelem o bezpieczeństwo w ruchu drogowym, w których rzeczywiście – najprawdopodobniej bez świadomości twórców – dostrzec można dość wyraźny rys metody Diogenesa, tyle, że dowcipu zazwyczaj tam nie ma. Jest jednak rzeczą zgoła oczywistą, że pozyskanie tylko powierzchownego zainteresowania formą przekazu, któremu nie towarzyszy jakiekolwiek zainteresowanie jego treścią lub też nawet ta ostatnia odstręcza potencjalnych odbiorców, nie daje żadnych istotnych szans na edukacyjną efektywność. Nie jest tak, że wystarczy przyciągająca uwagę forma, aby wzbudzić zainteresowanie treścią – żeby to było możliwe u odbiorcy musi tlić się przynajmniej jakaś potencjalność tego zainteresowania. A nie ma tego na pewno, kiedy owa treść nie współgra z formą i jakąś istotną częścią ewentualnych odbiorców obraża, czy w inny sposób odpycha. Taka pedagogiczna nieskuteczność musiała cechować, na przykład, ten diogenesowy performans, kiedy to „Raz zawołał: «Chodźcie tu ludzie!», a kiedy się zbiegli odpędzał ich kijem mówiąc: «Ludzi wołałem, nie wyrzutków». Opowiada o tym Hekaton w pierwszej księdze «Chrei»" (Laertios, 2004, s. 327). Jeśli filozof wiązał z tym działaniem jakiś edukacyjny cel, to niemal na pewno nie udało się go zrealizować.

Podobnego rodzaju „pedagogiczną impotencję" daje się dostrzec w intensywnej niedawno kampanii społecznej „Mistrzu zwolnij", której głównym medialnym narzędziem jest kilkudziesięciosekundowy spot. Prezentuje on specyficzny opis zachowań kierowców określanych tam mianem „mistrzów kierownicy", z którego wynika, że są to osoby lekkomyślne, nieżyczliwe, niekiedy po prostu głupie, powodujące swoimi zachowaniami na drodze poważne zagrożenia, a niekiedy tragiczne w skutkach wypadki. Materiał kończy się apelem skierowanym bezpośrednio do „mistrzów kierownicy" o większą rozwagę w trakcie prowadzenia pojazdu. To oczywiste, że nikt, lub może prawie nikt, nie poczuwa się do bycia adresatem tego apelu, wobec czego jego szanse na odniesienie pożądanego skutku edukacyjnego czy prewencyjnego są w istocie zerowe.

Heurystyka Sokratesa była natomiast dedykowana wyselekcjonowanym osobom (Krońska, 2001, s. 70; por. Reale, 2000, s. 414), a kierowanie, jakiego wymagała, pozwalało też eliminować ewentualną szkodliwość. Podejście dydaktyczne filozofa z Synopy ogranicza też obszar tematyczny – nie wydaje się, aby mogło mieć zastosowanie w systematycznym nauczaniu, ma cha-

rakter raczej doraźny i akcyjny. Okoliczności te nakładają na metodę „*chrei*" Diogenesa ograniczenia stosowalności obce podejściu sokratejskiemu. Jeśli jednak chcieć rozstrzygnąć, które z tych podejść opiera się w większym stopniu na autentycznej, szczerej, osobistej refleksji etycznej tego podmiotu, na którego edukację jest skierowane, to trzeba uczciwie powiedzieć, że metoda Diogenesa góruje tu nad sokratejską. W przypadku tej ostatniej „uczeń" odkrywa samodzielnie tę prawdę etyczną, do której został zaprowadzony, zaś gdy działa ta pierwsza – rzeczywiście dociera do owej prawdy samodzielnie i jest to wówczas *jego* prawda moralna, albo nie dociera nigdzie.

Wkład autorów
Autor deklaruje samodzielny wkład w powstanie pracy.

REFERENCES

Opracowania

Alexandre, M. (1989). *The Chreia in Greco-Roman Education*. Ktema, 14,161-168

Barclay, W. (1959). *Educational Ideals in the Ancient World*. London – Glasgow: Collins Press

Błaszczyk, M. (2016). *Fenomen kształcenia. Szkic o konstruktywizmie*. Ruch Pedagogiczny, 1,133-141

Brückner, A. (1927). *Słownik etymologiczny języka polskiego*. Kraków: Krakowska Spółka Wydawnicza

Dudley, D.R. (1967). *A History of Cynicism. From Diogenes to the 6th Century A.D*, 2nd edition. London: Hildesheim

Fearn, N. (2001). *Zeno and the Tortoise. How to Think Like a Philosopher*. London: Atlantic Books

Fearn, N. (2004). *Denken wie Diogenes. Keine Angst vor Grossen Ideen*. Übers. G. Gockel, B. Jendricke. Bergisch Gladbach: Gustav Lübbe Verlag

Fearn, N. (2007). *Zenon i żółw. Jak myślą filozofowie*. Przekł. M. Pawlikowska. Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax

Hock, R.F., O'Neil, E.N. (1986). *The Chreia in Ancient Rhetoric*, vol. 1. *The Progymnasmata*. Atlanta: Scholars Press

Jodłowska, B. (2012). *Pedagogika sokratejska*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls

Kasperski, E. (2001). *O teorii komparatystyki*. W: D. Ulicka (red.). *Literatura. Teoria. Metodologia,* 2 wyd. Warszawa: Wydawnictwo Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego

Kot, S. (1996). *Historia wychowania*, t. I. *Od starożytnej Grecji do połowy wieku XVIII*. 3 wyd. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak

Kotowa, B. (2004). *Interpretacja a poznanie*. Principia, 37-38, 221-232

Krońska, I. (2001). *Sokrates*. 6 wyd. Warszawa: Wiedza Powszechna

Kurdybacha, Ł. (1967). *Starożytna Grecja*. W: Ł. Kurdybacha (red.). *Historia wychowania*, t. I. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe

Laertios, Diogenes. (2004). *Żywoty i poglądy słynnych filozofów*. Przekł. I. Krońska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN

Marrou, H.-I. (1969). *Historia wychowania w starożytności*. Przekł. S. Łoś. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy

Navia, L.E. (2005). *Diogenes the Cynic. The War against the World*. New York: Humanity Books

Power, E.J. (1996). *Educational Philosophy: a History from the Ancient World to Modern America*. New York – London: Garland Publishing Inc.

Reale, G. (1999). *Historia filozofii starożytnej*, t. III. *Systemy epoki hellenistycznej*. Przekł. E.I. Zieliński. Lublin: Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego

Reale, G. (2000). *Historia filozofii starożytnej*, t. I. *Od początków do Sokratesa*. Przekł. E.I. Zieliński. Lublin: Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego

Russell, B. (2012). *Dzieje zachodniej filozofii*. Przekł. T. Baszniak, A. Lipszyc, M. Szczubiałka. Warszawa: Aletheia

Searby, D.M. (2019). *The Fossilized Meaning of Chreia as Anecdote*. Mnemosyne, 72, 197-228

Shea, L. (2010). *The Cynic Enlightenment. Diogenes in the Salon*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press

Tatarkiewicz, W. (1998). *Historia filozofii*, t. I. *Filozofia starożytna i średniowieczna*. 15 wyd. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN

Traczykowski, D. (2021). *Metodologia Władysława Tatarkiewicza*. Edukacja Filozoficzna, 71, 87-122

Waterfield, R. (2013). *Quest for the historical Socrates*. W: J. Bussanich, N.D. Smith (Eds.). *The Bloomsbury Companion to Socrates*. London – New Dehli – New York – Sydney: Bloomsbury

Marek Białokur
ORCID 0000-0002-8475-033X

Karolina Biedka
ORCID 0000-0002-4836-3383

Uniwersytet Opolski

Dariusz Gołębiowski
ORCID 0000-0001-6064-4092

Publiczne Liceum Ogólnokształcące nr V w Opolu
Instytut Śląski

GENERAŁA KAZIMIERZA SOSNKOWSKIEGO SEJMOWY PATRON ROKU 2025 I JEGO OBRAZ WE WSPÓŁCZESNYCH PODRĘCZNIKACH DO NAUCZANIA HISTORII W SZKOŁACH PONADPODSTAWOWYCH (LICEA I TECHNIKA)

Abstract. Białokur Marek, Biedka Karolina, Gołębiowski Dariusz, *Generała Kazimierza Sosnkowskiego sejmowy patron roku 2025 i jego obraz we współczesnych podręcznikach do nauczania historii w szkołach ponadpodstawowych (licea i technika)* [General Kazimierz Sosnkowski as the Parliamentary Patron of the Year 2025 and His Image in Contemporary Primary School History Textbooks] Studia Edukacyjne no. 79, 2025, Poznań 2025, pp. 27-51. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 24.11.2025. Accepted: 19.12.2025. DOI: 10.14746/se.2025.79.2

The aim of this article is to present the significance of Polish Parliament's resolution proclaiming 2025 as the Year of General Kazimierz Sosnkowski and to examine the presence of this historical figure in upper secondary school history textbooks. The origins and course of the legislative process are discussed, with emphasis on the commemorative and educational roles such resolutions play within politics of memory. In the research section, several contemporary history textbooks used in Polish upper secondary schools are analyzed, focusing on the portrayal of Sosnkowski, the historical context, and the educational role assigned to him. The findings reveal that the general is significantly underrepresented in current teaching materials, particularly relevant in light of his designation as patron of the year. The text emphasizes the need to use parliamentary commemorative resolutions as a stimulus for revising and enriching textbook narratives and for undertaking complementary educational initiatives.

Key words: Sosnkowski, Sejm, patron of the year, history education, textbooks

Studia Edukacyjne 79, 2025: 27-51. © The Author(s), Adam Mickiewicz University Press, 2025.
Open Access article, distributed under the terms of the CC licence (BY, https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Wstęp

Generał Kazimierz Sosnkowski należy do grona zasłużonych postaci w historii Polski XX wieku. Był nie tylko jednym z głównych twórców polskiego czynu niepodległościowego, współzałożycielem Związku Walki Czynnej, członkiem Komendy Głównej Legionów Polskich, ministrem spraw wojskowych i Naczelnym Wodzem Polskich Sił Zbrojnych na Zachodzie, ale także intelektualistą, tłumaczem, poliglotą i komentatorem spraw politycznych. Wyróżniał się zarówno kompetencjami wojskowymi, jak i postawą moralną, niejednokrotnie stojącą w opozycji do bieżących kompromisów politycznych. Człowiekiem, któremu polska historiografia poświęciła już znaczną liczbę rzeczowych publikacji naukowych i popularnonaukowych (Brzoza, 1989; J. Gaul, 2006, ss. 3-16; Kirszak, 2008, ss. 106-116; Kirszak, *2012;* Kulka, 2013, ss. 47-59; Pestkowska, 1995; Wojewódzki, 2009; Wyszczelski, 2010; Zięba, 2001, ss. 524-539; Ziętara, 1995).

Zasługi Sosnkowskiego zostały uhonorowane uchwałą Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej (podjętą w 2024 r.), który ogłosił rok 2025 Rokiem Generała Kazimierza Sosnkowskiego. Wyróżnienie to czyni z Sosnkowskiego nie tylko bohatera narodowej historii, ale także – patrona edukacyjnego i kulturowego upamiętnienia, który zasługuje na trwałą obecność w świadomości społecznej.

Mając na uwadze wskazane powyżej okoliczności, autorzy prezentowanego artykułu podjęli próbę przeprowadzenia analizy współczesnych podręczników do historii dla klas 3 i 4 szkoły ponadpodstawowej, pod kątem obecności – na ich kartach – postaci K. Sosnkowskiego. Porównali treść i obudowę dydaktyczną podręczników, które były dopuszczone do użytku szkolnego przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w roku szkolnym 2024/2025. Zestawienie obejmuje podręczniki czterech wydawnictw edukacyjnych. Przedmiotem badania była nie tylko sama obecność nazwiska Sosnkowskiego, ale także kontekst, w jakim się ono pojawia, zakres przekazywanych informacji, obecność materiałów ikonograficznych i tekstów źródłowych oraz pytania problemowe kierowane do uczniów. Zastosowano w tym celu trzy komplementarne metody badawcze: metodę filologiczną (językową) – służącą analizie narracji i języka używanego w podręcznikach; metodę porównawczą – pozwalającą zestawić różnice i podobieństwa między poszczególnymi pozycjami; oraz metodę statystyczną – umożliwiającą określenie częstotliwości i natężenia występowania analizowanych elementów.

Zasadniczą część tekstu poprzedza syntetyczne ujęcie wątku znaczenia i funkcji uchwał parlamentarnych, które od początku XXI wieku stały się jednym z istotnych narzędzi symbolicznej polityki pamięci, realizowanej przez Sejm i Senat RP. W celu dopełnienia obrazu, równie lakonicznie, ale z zacho-

waniem najważniejszych kwestii, zrekonstruowali także przebieg procesu legislacyjnego, który doprowadził do przyjęcia przez Sejm uchwały ustanawiającej rok 2025 Rokiem Generała Kazimierza Sosnkowskiego, ukazując nie tylko jego formalne etapy, ale również argumentację wnioskodawców, stanowiska posłów oraz kontekst społeczno-polityczny tego aktu.

Podjęcie powyższych zagadnień wynikało z potrzeby szerszego spojrzenia na mechanizmy kształtowania pamięci historycznej i edukacji obywatelskiej we współczesnej Polsce. Choć każda z analizowanych płaszczyzn mogłaby stanowić przedmiot odrębnego opracowania, ich zestawienie w jednym artykule pozwala nie tylko uchwycić pełniejszy obraz obecności postaci Sosnkowskiego w sferze publicznej, ale też zadać pytania o skuteczność i spójność tych mechanizmów. Czy ustanowienie patrona roku ma szansę przełożyć się na rzeczywiste działania edukacyjne i popularyzatorskie? Czy postać wskazana w uchwale Sejmu pojawia się w treściach i obudowie wciąż jednego z podstawowych środków dydaktycznych, jakim jest podręcznik szkolny? Potwierdzają to między innymi najnowsze i jednocześnie obejmujące największą liczbę ankietowanych nauczycieli historii badania, które na potrzeby XXI Powszechnego Zjazdu Historyków Polskich przeprowadził prof. Maciej Fic z Uniwersytetu Śląskiego (Fic, 2024, ss. 210-213). Czy proces uchwałodawczy niesie ze sobą potencjał kulturotwórczy i edukacyjny, czy też pozostaje wyłącznie formalnym gestem?

Wybór generała Kazimierza Sosnkowskiego jako patrona roku stwarza okazję, aby postawić te pytania, jako że jego sylwetka łączy w sobie najważniejsze wątki polskiej historii XX wieku – walkę o niepodległość, ideową wierność zasadom, dylematy polityczne i wojenne, dramatyzm emigracyjnego losu, a zarazem wierność kulturze i intelektualnej refleksji. Jednocześnie, analiza podręczników szkolnych pozwala stwierdzić, że jego postać – choć obecna – nie jest eksponowana w sposób odpowiadający jej historycznej randze. To pokazuje istnienie istotnej luki między polityką pamięci państwa a codzienną praktyką edukacyjną, której wypełnienie wymaga świadomego zaangażowania ze strony autorów podręczników, nauczycieli i instytucji wspierających edukację historyczną. Celem autorów artykułu było więc nie tylko zaprezentowanie danych empirycznych na temat obecności generała Sosnkowskiego w podręcznikach do historii dla szkoły podstawowej, ale również zwrócenie uwagi na kontekst, w którym pojawiają się parlamentarne uchwały patronackie oraz na sam proces uchwałodawczy, będący nie tylko procedurą legislacyjną, lecz także – aktem symbolicznym.

Wierzymy, że niniejszy artykuł nie tylko przyczyni się do lepszego zrozumienia funkcji uchwał parlamentarnych w edukacji historycznej, ale także zwróci uwagę na konieczność systematycznego i odpowiedzialnego włączania patronów roku do praktyki szkolnego nauczania.

Sejmowe i senackie uchwały ustanawiające patronów roku w Polsce

Od początku XXI wieku Sejm i Senat Rzeczypospolitej Polskiej systematycznie podejmują uchwały ustanawiające patronów kolejnych lat kalendarzowych (Białokur, Maresz, 2025, ss. 123-149; Białokur, Maresz, 2023, ss. 253-324; Białokur, Maresz, 2024, ss. 93-136). Jakkolwiek z perspektywy legislacyjnej są to akty o charakterze symbolicznym i niewiążącym, ich rola w kształtowaniu pamięci zbiorowej, edukacji historycznej i tożsamości narodowej jest trudna do przecenienia. Uchwały te, mimo że nie posiadają mocy prawnej, pełnią funkcję opiniotwórczą, kulturotwórczą i tożsamościową, a ich znaczenie zwiększa się w miarę rozwoju publicznego zainteresowania przeszłością oraz rosnącej roli historii w debacie publicznej (Secler, 2018, ss. 345–360; Secler, 2021, ss. 209-226; Nijakowski, 2021, ss. 43-60).

Praktyka ustanawiania patronów roku ma swoją genezę w uchwale Sejmu RP z 2000 roku, która po raz pierwszy ustanowiła rok 2001 Rokiem Ignacego Jana Paderewskiego. W tym samym roku patronem został również kardynał Stefan Wyszyński. W kolejnych latach posłowie rozszerzyli tę praktykę, uwzględniając nie tylko wybitne jednostki, ale także wydarzenia historyczne, idee społeczne czy instytucje. Od tamtej pory niemal każdy rok w Polsce posiadał oficjalnego patrona, a od 2006 roku patronaty ogłasza również Senat. Łącznie w latach 2001-2024 Sejm RP przyjął 102 uchwały patronackie, a Senat – 64.

W procesie ustanawiania patrona roku obowiązują określone regulaminy (MP 1992 nr 26 poz. 185; M.P. 2021 poz. 483, art. 33a). W Sejmie projekt uchwały musi zostać złożony do końca kwietnia roku poprzedzającego patronat, a jego procedowaniem zajmuje się Komisja Kultury i Środków Przekazu. W Senacie zaś propozycje można zgłaszać do końca września, a pracują nad nimi Komisja Ustawodawcza oraz Komisja Kultury (M.P. 2018 poz. 846). W obu izbach obowiązuje limit pięciu uchwał patronackich na rok, choć w Sejmie bywa on przekraczany na mocy zgody marszałka izby. Dzięki temu niektóre lata, jak na przykład 2021, 2022, 2025 miały siedmiu, a rok 2024 – nawet dziewięciu patronów.

Patroni wybierani są według różnych kryteriów (Secler, 2011, ss. 321-336; Secler, 2017, s. 115-124; Nijakowski, 2017, ss. 89-103; Skrzypek, 2022, ss. 171-185). Najczęściej są to osoby upamiętniane z okazji rocznic urodzin lub śmierci – zazwyczaj okrągłych – jak na przykład setne, dwusetne, trzechsetne jubileusze. Przykładem może być Fryderyk Chopin (200. rocznica urodzin), Józef Wybicki (200. rocznica śmierci), Józef Piłsudski (150-lecie urodzin) czy Wisława Szymborska (100-lecie urodzin). Czasami jednak kryteria te są mniej oczywiste – jak w przypadku Jana Łaskiego czy Eugeniusza Kwiatkowskiego, których patronaty przypadały bez związku z klasyczną rocznicą. Drugą

grupę stanowią takie wydarzenia historyczne, jak chrzest Polski, odzyskanie niepodległości, powstania śląskie, czy Bitwa Warszawska. Bywa, że patronat obejmuje idee lub wartości – jak język polski, romantyzm, edukacja ekonomiczna, czy demokracja lokalna. Częściej takie uchwały, w ostatnich latach, przyjmował Senat RP.

Analiza uchwał uwidacznia pewne istotne tendencje. Dominuje upamiętnianie mężczyzn, choć w ostatnich latach coraz częściej wybierane są także kobiety – Irena Sendlerowa, Maria Konopnicka, Olga Boznańska, Wanda Rutkiewicz, czy Jadwiga Zamoyska. Rośnie również liczba patronatów lokalnych i regionalnych, inicjowanych przez samorządy, instytucje kultury lub organizacje społeczne. Tego typu oddolne inicjatywy pokazują, że mechanizm upamiętnienia nie jest wyłącznie domeną elity politycznej, ale może być wyrazem społecznego zaangażowania i lokalnej tożsamości. W tym kontekście warto wspomnieć o Muzeum Hymnu Narodowego w Będominie, które odegrało istotną rolę w doprowadzeniu do uchwalenia Roku Józefa Wybickiego (2022).

Nie bez znaczenia jest również to, że niektóre patronaty przyznawane są zaledwie kilka lub kilkanaście lat po śmierci danej postaci – jak w przypadku Ireny Sendlerowej (zmarła w roku 2008, patronat 2018), Jana Pawła II (zmarł w roku 2005, patronat 2015), czy Zbigniewa Herberta (zmarł w roku 1998, patronat 2018). Pokazuje to, że decyzje parlamentarzystów są także odpowiedzią na społeczne oczekiwania. Warto w tym kontekście zaznaczyć, że uchwały patronackie często stają się impulsem do szerszej aktywności społecznej i edukacyjnej. Obchody rocznicowe organizowane są przez szkoły, uczelnie, biblioteki, muzea, organizacje pozarządowe, a także instytucje samorządowe. W ich ramach odbywają się konferencje naukowe, wystawy, konkursy, publikacje, kampanie edukacyjne i medialne. Uchwały parlamentarne stają się w ten sposób początkiem szerokiego procesu społecznego, który przekracza ramy formalnej procedury legislacyjnej. Znaczącym przykładem tego procesu była sejmowa uchwała ustanawiająca rok 2018 Rokiem Praw Kobiet, której skutkiem było wiele inicjatyw edukacyjnych poświęconych historii ruchów emancypacyjnych.

Mechanizm parlamentarnych uchwał patronackich należy również odczytywać w kontekście polityki pamięci i tożsamości historycznej. Mają one nie tylko upamiętniać, ale również pomagać lepiej zrozumieć historię. Każda decyzja o patronacie to także gest polityczny – selektywny wybór z przeszłości postaci lub wydarzenia, które uznaje się za szczególnie godne uhonorowania. Tym samym, uchwały mogą wzmacniać określone narracje historyczne, a inne marginalizować. Bywa, że są wyrazem konsensusu politycznego, ale niejednokrotnie odzwierciedlają również bieżące spory ideowe. W IX kadencji Sejmu i X Senatu (2019-2023) wyraźnie zaznaczała się asymetria: Sejm zdominowany przez jedną formację polityczną (Prawo i Sprawiedliwość) przyj-

mował patronaty zgodne z jej linią ideową, podczas gdy Senat – w którym większość miała ówczesna opozycja (Koalicja Obywatelska i PSL) – uhonorowywał inne postaci i idee. Choć od tej reguły bywały wyjątki – *vide* podjęta tak przez Sejm, jak i Senat uchwała ustanawiająca rok 2024 Rokiem Wincentego Witosa (Białokur, Biedka, Drożdż, Gołębiowski, Maresz, Misiurska, 2024, ss. 25-44). Wybór patronów stał się *de facto* formą rywalizacji o „pamięć historyczną" między dwoma organami władzy ustawodawczej.

W analizowanym okresie podejmowania uchwał (2001-2024) obie izby parlamentu kilkukrotnie dublowały się w wyborze patronów, co najlepiej pokazują uchwały dotyczące Stefana Wyszyńskiego (2021), Fryderyka Chopina (2010), Tadeusza Kościuszki (2017), czy Wincentego Witosa (2024). Niektóre uchwały odnosiły się także do tych samych rocznic, lecz inaczej interpretowanych. W wielu przypadkach powtarzały się również profesje i dziedziny życia – najczęściej honorowano postaci ze świata kultury, nauki, polityki i religii. Rzadziej wybierano bohaterów społecznych, działaczy lokalnych, czy przedstawicieli środowisk mniejszościowych.

Problemem pozostaje także kwestia reprezentacji – zwłaszcza w kontekście proporcji płciowych, regionalnych i środowiskowych. Kobiety są wyraźnie niedoreprezentowane w zestawieniu patronów roku, co wskazuje na utrwalanie tradycyjnych hierarchii w narodowym kanonie pamięci. Brakuje również postaci z mniejszości narodowych i religijnych, a także przedstawicieli nowych ruchów społecznych. W tym kontekście przywołanie takich postaci, jak Olga Boznańska (2025), Maria Grzegorzewska (2022), Wisława Szymborska (2023), czy Aleksandra Piłsudska (2023), Maria Pawlikowska-Jasnorzewska (2025) zasługuje na szczególne uznanie – nie tylko jako wyrównanie proporcji, ale też przejaw „odświeżenia" dominujących narracji historycznych.

Mimo istotnych osiągnięć, nie sposób nie dostrzec ograniczeń. W wielu przypadkach uchwały pozostają niezauważone przez szerszą opinię publiczną. Brakuje strategii komunikacyjnej i długofalowej polityki edukacyjnej towarzyszącej tym decyzjom. Często brakuje materiałów dydaktycznych dla szkół, popularnonaukowych publikacji, czy wsparcia dla lokalnych inicjatyw. Paradoksalnie – im więcej patronatów, tym większe ryzyko ich rozmycia i utraty znaczenia. Tymczasem, właśnie uchwały patronackie mają potencjał integrowania społeczeństwa, wzmacniania wspólnej tożsamości i promowania wartości, wokół których można budować wspólnotę (Zenderowski, Cebul, 2020, ss. 103-116).

Ustanawianie patronów roku przez Sejm i Senat RP jest jednym z przykładów instytucjonalizacji polityki pamięci. Z biegiem lat stało się narzędziem nie tylko narracyjnym, ale i społecznym. Decyzje parlamentarne wpływają na działalność instytucji edukacyjnych i kulturalnych, oddziałują na przekaz

medialny, a nawet są inspiracją dla działań takich instytucji, jak Narodowy Bank Polski, który emituje okolicznościowe monety i banknoty kolekcjonerskie. Uchwały parlamentarne stają się więc częścią większego procesu kształtowania pamięci narodowej.

W tym kontekście decyzja Sejmu RP o ustanowieniu roku 2025 Rokiem Generała Kazimierza Sosnkowskiego nie jest wyłącznie gestem hołdu wobec wybitnego męża stanu, ale także działaniem o głębokim potencjale edukacyjnym, ideowym i kulturowym. Uhonorowanie Sosnkowskiego wpisuje się w szerszą tradycję upamiętniania żołnierzy, polityków i twórców państwowości II Rzeczypospolitej – takich jak Józef Piłsudski, Władysław Sikorski, Ignacy Jan Paderewski, czy Wojciech Korfanty. Wybór ten pozwala także na przypomnienie mniej znanych wątków jego działalności – emigracyjnej, dyplomatycznej, ideowej – i włączenie ich do debaty o współczesnych wartościach, tożsamości oraz obowiązkach obywatelskich. A jak doszło do przyjęcia uchwały, która sprawiła, że generał Kazimierz Sosnkowski został patronem 2025 roku, w syntetyczny sposób przedstawiamy w kolejnej części artykułu.

Uchwała Sejmu RP ustanawiająca rok 2025 Rokiem Generała Kazimierza Sosnkowskiego. Przebieg procesu legislacyjnego

Proces legislacyjny dotyczący omawianej uchwały formalnie rozpoczął się 30 kwietnia 2024 roku, kiedy do Marszałka Sejmu wpłynął poselski projekt uchwały. Z jego inicjatywą wystąpiła grupa 44 posłów, reprezentujących klub parlamentarny Prawa i Sprawiedliwości (Sejm RP, 2024, Poselski projekt…). Projekt otrzymał numer druku sejmowego 360 i został złożony zgodnie z art. 33a Regulaminu Sejmu RP. Reprezentantem wnioskodawców został poseł Piotr Babinetz, który podjął się obowiązku prezentacji i uzasadnienia projektu na posiedzeniu Komisji Kultury, Dziedzictwa Narodowego i Środków Przekazu.

Treść projektu uchwały zawierała zarówno część normatywną, jak i rozbudowaną część merytoryczną – biograficzną i symboliczno-historyczną. Podkreślono w niej, że generał Kazimierz Sosnkowski to postać o szczególnym znaczeniu dla dziejów niepodległej Polski – uczestnik Organizacji Bojowej PPS, współzałożyciel Związku Walki Czynnej, szef sztabu I Brygady Legionów, minister spraw wojskowych, wódz naczelny Polskich Sił Zbrojnych na Zachodzie, a zarazem myśliciel, tłumacz, działacz społeczny i polityczny. Zwrócono uwagę na jego lojalność wobec idei niepodległościowej, opór względem sowietyzacji Polski i sprzeciw wobec polityki ustępstw, jaką prezentowała część emigracyjnych elit w czasie II wojny światowej. Cytaty

z Józefa Piłsudskiego, Mariana Kukiela, Kazimierza Wierzyńskiego i innych znanych postaci służyły uwiarygodnieniu narracji o Sosnkowskim jako wzorcu honoru i odpowiedzialności.

7 maja 2024 roku Marszałek Sejmu skierował projekt do pierwszego czytania w Komisji Kultury, Dziedzictwa Narodowego i Środków Przekazu. Komisja ta, pod przewodnictwem Piotra Adamowicza z Koalicji Obywatelskiej, obradowała nad projektem 12 lipca 2024 roku (posiedzenie nr 29). Jej prace miały merytoryczny i konstruktywny przebieg, cechowały się wysoką kulturą debaty i jednomyślnym poparciem projektu. Po zaprezentowaniu przez posła Babinetza pełnej sylwetki generała Sosnkowskiego i przedstawieniu autopoprawki uwzględniającej sugestie Biura Legislacyjnego, posłowie przystąpili do szczegółowego omawiania kolejnych akapitów projektu. W toku dyskusji wprowadzono szereg zmian redakcyjnych i doprecyzowujących, między innymi dotyczących określenia stopnia wojskowego, przyczyn dymisji Sosnkowskiego z funkcji Naczelnego Wodza, czy też sformułowania „człowiek renesansu". Dyskutowano nad jego metaforycznym znaczeniem – padła propozycja terminu „człowiek renesansowy", by ostatecznie pozostawić pierwotne brzmienie. Komisja przyjęła projekt uchwały jednogłośnie, upoważniając Biuro Legislacyjne do ostatecznego przygotowania tekstu, a posła Babinetza wyznaczyła na sprawozdawcę. Sprawozdanie komisji, zawarte w druku sejmowym nr 532, zostało przekazane Prezydium Sejmu z rekomendacją przyjęcia projektu w drugim czytaniu (Sejm RP, 2024, posiedzenie Komisji nr 29). Prace Komisji zakończyły się zgodnie z harmonogramem i bez kontrowersji, co raz jeszcze warto podkreślić, świadczyło o ponadpartyjnym porozumieniu przy pracy nad tekstem uchwały (Sejm RP, 2024, Sprawozdanie Komisji druk nr 532).

Drugie czytanie projektu uchwały miało miejsce podczas 16. posiedzenia Sejmu RP X kadencji, które odbyło się 24 lipca 2024 roku. Punkt dotyczący projektu uchwały Sosnkowskiego był 19. w porządku dziennym, a obradom przewodniczył wicemarszałek Sejmu Krzysztof Bosak. Poseł sprawozdawca Piotr Babinetz zaprezentował obszerne uzasadnienie historyczne, odwołując się do bogatego dorobku generała oraz jego działalności polityczno-wojskowej, dyplomatycznej i kulturalnej. Przywołał między innymi jego rolę w walkach we wrześniu 1939 roku, działalność jako Naczelnego Wodza w latach 1943-1944, sprzeciw wobec układu Sikorski-Majski, a także wypowiedzi świadków epoki. Poza już przywołanymi na forum prac komisji – dodał jeszcze słowa Macieja Rataja i Adama Doboszyńskiego.

Po wystąpieniu Babinetza rozpoczęła się debata klubowa, w której głos zabrali przedstawiciele wszystkich najważniejszych ugrupowań parlamentarnych. Krzysztof Mieszkowski (KO) podkreślił humanistyczny wymiar postaci Sosnkowskiego i jego sprzeciw wobec decyzji o wybuchu powstania

warszawskiego, wskazując na jego przenikliwość i troskę o życie cywilów. Aleksandra Leo (Polska 2050 – Trzecia Droga) zwróciła uwagę na wybitne zdolności organizacyjne generała, podkreślając jego wkład w utworzenie Związku Walki Czynnej i znaczenie dla PPS. Tadeusz Samborski (PSL – Trzecia Droga) wskazał na szerokie zainteresowania pozawojskowe Sosnkowskiego, a Daria Gosek-Popiołek (Lewica) przypomniała jego działalność w PPS i tragiczne dylematy w czasie przewrotu majowego. Dyskusja miała zgodny ton – wszyscy mówcy wyrazili uznanie dla postaci generała i zgodzili się odnośnie potrzeby jej upamiętnienia (Sejm RP, 2024, Sprawozdanie Stenograficzne obrad, ss. 190-194).

Podczas dyskusji zgłoszono również pytania dotyczące planowanych obchodów, a przede wszystkim popularyzacji wiedzy o generale Sosnkowskim. Były to głosy konstruktywne, wskazujące na potrzebę uzupełnienia braków w zakresie wiedzy o Sosnkowskim w polskim społeczeństwie. Głos zabrał również poseł Artur Szałabawka (PiS), przypominając o walce generała z analfabetyzmem poprzez przymusowe nauczanie w wojsku. Głosowanie nad projektem uchwały (nr 31) miało miejsce tego samego dnia o godzinie 17:27. Uchwała została przyjęta jednogłośnie. Za głosowało 444 posłów, nikt nie był przeciw i nikt nie wstrzymał się od głosu. Akt ten został opublikowany w Monitorze Polskim (M.P. 2024 poz. 740), uzyskując formalną moc obowiązującą (Sejm RP, 2024, Sprawozdanie Stenograficzne obrad, ss. 195-196).

W momencie zamykania redakcji niniejszego tomu, to jest wiosną 2025 roku, można było zauważyć pozytywny, choć jeszcze ograniczony, oddźwięk społeczny podjętej uchwały. Szkoły, samorządy, instytucje kultury i organizacje obywatelskie zaczęły włączać się w organizację obchodów Roku Sosnkowskiego. Oznaczało to, że uchwała parlamentarna znalazła oddźwięk i rezonans w przestrzeni publicznej. Czy zgodny z oczekiwaniami posłów, którzy przyjęli uchwałę, miały pokazać dopiero kolejne miesiące. A w szczególności listopad 2025 roku, kiedy przypadała okrągła 140. rocznica urodzin K. Sosnkowskiego, która stała się bezpośrednią inspiracją do przyjęcia uchwały. Można ją więc odczytywać jako przykład skutecznego działania Sejmu w roli depozytariusza pamięci zbiorowej. Dlatego, autorzy artykułu pragną zauważyć, że parlament – jeśli działa w duchu odpowiedzialności za wspólnotę – może pełnić funkcję nie tylko ustawodawczą, ale i kulturotwórczą, inicjując refleksję nad narodową tożsamością, jak też przekazując wartości kolejnym pokoleniom. Uchwała ustanawiająca rok 2025 Rokiem Generała Kazimierza Sosnkowskiego okazała się nie tylko hołdem dla jednostki, ale również potwierdzeniem dojrzałości państwa demokratycznego, które rozumie rolę historii w kształtowaniu przyszłości. Stała się także dowodem na to, że możliwa jest ponadpartyjna zgoda w sprawach fundamentalnych dla wspólnoty narodowej.

Obraz generała Kazimierza Sosnkowskiego we współczesnych podręcznikach do nauczania historii w szkołach ponadpodstawowych

Na potrzeby niniejszego opracowania analizie poddane zostały podręczniki czterech dominujących na rynku wydawnictw: Gdańskiego Wydawnictwa Oświatowego (GWO) (Chwalba, Kępski, 2022; Dudek, Kępski, Polit, 2023), Nowej Ery (Kłaczkow, Łaszkiewicz, Roszak, 2024; Krzemiński, Niewęgłowska, 2024; Śniegocki, Zielińska, 2022), Wydawnictwa Operon (Ustrzycki, Ustrzycki, 2023; Ustrzycki, Ustrzycki, 2023 (II); Ustrzycki, Ustrzycki, 2022; Ustrzycki, Ustrzycki, 2022 (II) oraz Wydawnictw Szkolnych i Pedagogicznych (dalej: WSiP) (Czubaty, Szlanta, 2021; Choińska-Mika, Szlanta, Zielińska, 2021; Szlanta, Zawistowski, 2023; Choińska-Mika, Szlanta, Zawistowski, 2022).

Wszystkie dopuszczone do użytku szkolnego publikacje muszą być zgodne z obowiązującą podstawą programową, w której wymienione zostały treści nauczania, ujęte w formie wymagań szczegółowych wyodrębnionych dla każdego z zakresów – podstawowego i rozszerzonego. Podręczniki, z których korzystają obecni uczniowie klas trzecich i czwartych, zostały opracowane na podstawie podstawy programowej z 2022 roku, w której dla zakresu podstawowego przewidziano realizację następujących treści odnoszących się do wydarzeń związanych między innymi z działalnością Kazimierza Sosnkowskiego:

XXXV. Ziemie polskie pod zaborami w II połowie XIX i na początku XX wieku. Uczeń:
7) przedstawia genezę nowoczesnych ruchów politycznych (socjalizm, ruch ludowy, ruch narodowy), z uwzględnieniem ich przedstawicieli, w tym: Wincentego Witosa, Ignacego Daszyńskiego, Romana Dmowskiego, Józefa Piłsudskiego i Wojciecha Korfantego;

XXXVIII. Sprawa polska w przededniu i podczas I wojny światowej. Uczeń:
5) charakteryzuje przykłady zaangażowania militarnego Polaków podczas wojny, ze szczególnym uwzględnieniem losów Legionów.

XLII. Dzieje polityczne II Rzeczypospolitej. Uczeń:
3) ocenia wpływ Józefa Piłsudskiego, Romana Dmowskiego oraz innych polityków na powstanie i kształt II Rzeczypospolitej; porównuje ich wizje Polski;
4) charakteryzuje życie polityczne w Polsce w czasie rządów sanacyjnych;

XLVI. Wojna obronna Polski w 1939 roku. Agresja Niemiec (1 września) i Związku Sowieckiego (17 września). Uczeń:
3) charakteryzuje etapy wojny obronnej, podaje przykłady bohaterstwa obrońców, w tym: Westerplatte, Poczty Polskiej, Mokrej, Wizny, bitwy nad Bzurą, Warszawy i Kocka, oraz zbrodni wojennych dokonanych przez agresorów, w tym w: Wieluniu, Bydgoszczy, Katowicach i Grodnie;
5) wyjaśnia znaczenie powołania polskich władz państwowych i sił zbrojnych na uchodźstwie;

L. Działalność władz Rzeczypospolitej Polskiej na uchodźstwie i w okupowanym kraju. Uczeń:
1) omawia działalność rządu Rzeczypospolitej Polskiej na uchodźstwie;
5) charakteryzuje organizację i cele Polskiego Państwa Podziemnego (DzU 2022, poz. 622).

Warto w tym miejscu zaznaczyć, że decyzją minister edukacji Barbary Nowackiej, w 2024 roku dokonano kolejnych zmian w podstawie programowej kształcenia ogólnego. W przypadku interesującego nas zagadnienia, korekty można by uznać za kosmetyczne – w dziale XLII pkt. 3 został przeniesiony z zakresu podstawowego do rozszerzonego, w dziale XLVI pkt. 3 zyskał brzmienie:

charakteryzuje etapy wojny obronnej, podaje przykłady bohaterstwa obrońców, uwzględniając żołnierzy i ludność cywilną oraz zbrodni wojennych dokonanych przez agresorów, z uwzględnieniem własnego regionu (DzU 2024, poz. 1019),

– gdyby nie fakt, że pierwotnie w zapisach przeznaczonych dla zakresu rozszerzonego obowiązywało sformułowanie, które zostało całkowicie usunięte po zmianach z 2024 roku:

Uczeń: spełnia wymagania określone dla zakresu podstawowego, a ponadto:
ocenia rolę wielkich postaci polskiej polityki z okresu II wojny światowej, w tym: Władysława Sikorskiego, Stefana Grota-Roweckiego, Władysława Andersa, Stanisława Mikołajczyka, Kazimierza Sosnkowskiego i Leopolda Okulickiego (DzU 2024, poz. 1019).

Znając zapisy aktu prawnego, stanowiącego punkt odniesienia dla autorów poszczególnych opracowań, przyjrzyjmy się zatem, jakie miejsce na kartach współczesnych podręczników zajmuje postać bohatera naszych rozważań. W publikacjach wydawnictwa Nowa Era z nazwiskiem Sosnkowskiego po raz pierwszy spotykamy się przy okazji omawiania zagadnień poświęconych odrodzeniu niepodległej Rzeczypospolitej. Należy przy tym podkreślić, że informacje dotyczące Kazimierza Sosnkowskiego ograniczają się w tym przypadku jedynie do wymienienia jego nazwiska w podpisie fotografii wykonanej w listopadzie 1918 roku. Przedstawia ona Józefa Piłsudskiego w towarzystwie Sosnkowskiego i hr. Harrego Kesslera podczas spaceru w twierdzy w Magdeburgu. O jego wcześniejszych dokonaniach (m.in. utworzeniu Związku Walki Czynnej i walkach I Brygady Legionów) w obu podręcznikach tego wydawnictwa brakuje jakichkolwiek wzmianek.

W odniesieniu do tematów poświęconych historii Polski w okresie międzywojennym, postać Kazimierza Sosnkowskiego pojawia się jeszcze tylko raz, w podręczniku przeznaczonym dla zakresu rozszerzonego. Nazwisko bohatera naszych rozważań zostało bowiem wymienione we fragmencie nar-

racji rozdziału poświęconego ostatnim latom II Rzeczypospolitej, w którym przedstawiony został podział obozu sanacyjnego po śmierci Józefa Piłsudskiego. W podręczniku możemy zatem przeczytać między innymi:

> Rywalizować ze sobą zaczęli bliscy współpracownicy Piłsudskiego z okresu Legionów: Walery Sławek (piastujący wówczas funkcję premiera) oraz generałowie Kazimierz Sosnkowski i Edward Rydz-Śmigły. Ostatecznie zwycięzcą sporu okazał się Rydz-Śmigły, który został Generalnym Inspektorem Sił Zbrojnych i przejął kontrolę nad armią (Krzemiński, Niewęgłowska, 2024, s. 519).

Z oczywistych względów nieco więcej informacji dotyczących działalności gen. Sosnkowskiego należałoby się spodziewać w przypadku rozdziałów poświęconych tworzeniu struktur Polskiego Państwa Podziemnego oraz polskich władz na uchodźstwie podczas II wojny światowej. Tymczasem, również tym razem możemy mówić jedynie o wzmiankach, zwłaszcza w odniesieniu do podręcznika dla zakresu podstawowego. Zabrakło w nim bowiem nawet informacji, że to Kazimierz Sosnkowski został komendantem głównym Związku Walki Zbrojnej, choć narracji autorskiej towarzyszy tekst źródłowy, będący fragmentem wydanej w Paryżu 4 grudnia 1939 roku Instrukcji Sosnkowskiego dla płk. Stefana Grota Roweckiego (Kłaczkow, Łaszkiewicz, Roszak, 2024, s. 325). Także objęcie stanowiska Wodza Naczelnego Polskich Sił Zbrojnych, po tragicznej śmierci gen. Władysława Sikorskiego, zostało jedynie wzmiankowane przy okazji informacji dotyczących dość szeroko opisywanej katastrofy gibraltarskiej. Z kolei, pozbawienie Sosnkowskiego tego stanowiska zostało wspomniane jedynie pośrednio, bez przytoczenia jego nazwiska, w kontekście objęcia tej funkcji w ostatnich dniach powstania warszawskiego przez gen. Tadeusza Bora Komorowskiego (Kłaczkow, Łaszkiewicz, Roszak, 2024, s. 323, 336).

W poświęconym między innymi II wojnie światowej podręczniku dla klasy 4, przygotowanym dla zakresu rozszerzonego, kwestia obecności gen. Sosnkowskiego przedstawia się podobnie, o czym świadczy choćby fakt, że interesujące nas nazwisko nie zostało nawet uwzględnione w umieszczonym na końcu opracowania indeksie najważniejszych pojęć i postaci. Po raz pierwszy, w odniesieniu do tego okresu, Sosnkowski pojawia się przy okazji przytaczanego w opracowaniu tekstu źródłowego, jako adresat wysłanego w styczniu 1940 roku przez gen. Michała Karaszewicza-Tokarzewskiego raportu dotyczącego sytuacji Polaków na ziemiach wcielonych do III Rzeszy oraz na terenie Generalnego Gubernatorstwa (Śniegocki, Zielińska, 2022, s. 121). W dalszej części narracji – w rozdziale *Polskie Państwo Podziemne* – Sosnkowski wymieniany jest jako komendant ZWZ w sąsiedztwie Instrukcji skierowanej do płk. Grota Roweckiego, przywoływanej już przy okazji analizy podręcznika dla zakresu podstawowego (Śniegocki, Zielińska, 2022,

s. 142). Jeśli zaś chodzi o objęcie przez niego stanowiska Wodza Naczelnego, to jedynie w wydzielonym fragmencie poświęconym okolicznościom śmierci gen. Sikorskiego znalazła się następująca adnotacja:

> Śmierć Sikorskiego obniżyła autorytet rządu na uchodźstwie. Nowym premierem został mało znany działacz SL Stanisław Mikołajczyk, a wodzem naczelnym gen. Kazimierz Sosnkowski, zwolennik twardych rozmów z Sowietami. Obaj politycy nie darzyli się sympatią, co dodatkowo pogłębiało słabość polskich władz (Śniegocki, Zielińska, 2022, s. 138).

Ostatnie wzmianki odnoszące się do bohatera naszych rozważań możemy spotkać we fragmentach narracji poświęconych decyzjom dotyczącym zasadności wybuchu powstania warszawskiego. Uczniowie korzystający z podręcznika mogą tam znaleźć swoiste potwierdzenie przytoczonego wyżej cytatu, bowiem autorzy opracowania podkreślili rozbieżności w postrzeganiu tej decyzji pomiędzy jej zwolennikiem, premierem Mikołajczykiem, a przeciwnikiem, gen. Sosnkowskim, który *nie wierzył* „[…] w możliwość zwycięstwa i wsparcia Polaków przez Sowietów" (Śniegocki, Zielińska, 2022, s. 152). Wyraźnie antysowieckie nastawienie Sosnkowskiego wybrzmiewa również z ostatniego poświęconego jemu fragmentu narracji, w podrozdziale *Konferencja w Jałcie.* Można w nim przeczytać, że Wódz Naczelny jawnie oskarżał aliantów o opuszczenie polskiego sojusznika, czego przejawem był brak pomocy dla walczącej Warszawy, a także zdecydowanie sprzeciwiał się jakimkolwiek ustępstwom terytorialnym lub politycznym na rzecz ZSRS. Taka postawa doprowadziła do usunięcia Sosnkowskiego ze stanowiska, do czego nakłaniać miał prezydenta Władysława Raczkiewicza premier Mikołajczyk (Śniegocki, Zielińska, 2022, ss. 164-165). Na zakończenie tej części rozważań warto również podkreślić, że w całym analizowanym podręczniku brakuje jakiejkolwiek fotografii lub biogramu gen. Sosnkowskiego.

Więcej informacji na temat naszego bohatera możemy znaleźć w podręcznikach wydawnictwa GWO, choć podobnie jak to miało miejsce w opracowaniach Nowej Ery, postać Sosnkowskiego nieco szerzej przybliżana jest czytelnikom dopiero w klasie 4, w rozdziałach poświęconych II wojnie światowej. Po raz pierwszy z interesującym nas nazwiskiem spotykamy się jednak w klasie 3, w rozdziale *Rewolucja 1905-1907 i polskie organizacje niepodległościowe*, w którym Kazimierz Sosnkowski wymieniony został jako wywodzący się z PPS-Frakcji Rewolucyjnej najbliższy współpracownik Piłsudskiego, a przy tym współtwórca i szef Związku Walki Czynnej (Chwalba, Kępski, 2022, s. 283). Kolejna, a przy tym ostatnia w tym opracowaniu, wzmianka pojawia się przy okazji kryzysu przysięgowego. W rozdziale *Polacy w czasie Wielkiej Wojny* możemy bowiem przeczytać, że Piłsudski został internowany przez Niemców w Magdeburgu wraz z szefem sztabu, Kazimierzem Sosn-

kowskim, co przyczyniło się do ostatecznego zerwania z koncepcją dalszej walki u boku państw centralnych, umacniając równocześnie mit Piłsudskiego jako „niezłomnego bojownika o niepodległą Polskę" (Chwalba, Kępski, 2022, ss. 337-338).

W podręczniku dla klasy 4, obejmującym okres II wojny światowej i czasy współczesne, gen. Sosnkowski wspomniany został już w pierwszym rozdziale, poświęconym wojnie obronnej 1939 roku. Czytamy tam między innymi:

> Tempo niemieckiego natarcia sprawiło, że odbudowanie frontu na Wiśle stało się niemożliwe. Pozostawał odwrót na przedmoście rumuńskie. Operację tę miał osłaniać front południowy, którego dowódcą mianowano generała Kazimierza Sosnkowskiego. Dowodząc energicznie i ofensywnie, zdołał on pokonać Niemców na przedpolach Lwowa (Dudek, Kępski, Polit, 2023, s. 13).

Kolejne wzmianki odnoszą się do działań Generała już na emigracji. Jest on wymieniany jako komendant główny utworzonego w listopadzie 1939 roku Związku Walki Zbrojnej. W narracji autorskiej zaznaczono jednak, że Sosnkowski przebywał wówczas poza krajem, co sprawiło, że na plan pierwszy wysunął się *wybitnie zdolny* komendant obszaru pod okupacją niemiecką – płk Stefan Rowecki „Grot" (Dudek, Kępski, Polit, 2023, s. 117). Warto podkreślić, że w opracowaniu GWO zamieszczono również informację, że Sosnkowski był wyjątkiem na tle innych oficerów sanacyjnych, traktowanych z dużą niechęcią i dystansem przez skupione wokół gen. Sikorskiego polskie władze na uchodźstwie. O jego silnej pozycji zadecydowały wielki talent i odwaga, którymi wykazał się podczas walk wrześniowych 1939 roku (Dudek, Kępski, Polit, 2023, s. 105).

Nazwisko Sosnkowskiego pojawia się także w rozdziale *Polska i Polacy pod okupacją niemiecką,* w którym Generał wymieniony został jako adresat wspominanego już Raportu gen. Karaszewicza-Tokarzewskiego z 9 stycznia 1940 roku (Dudek, Kępski, Polit, 2023, s. 85). Najszerzej jednak przybliżany jest czytelnikom przy okazji opisu działań polskich władz emigracyjnych oraz Polskich Sił Zbrojnych. Autorzy podręcznika wspominają nawet o rzadko opisywanym w tego typu publikacjach przesileniu rządowym, do którego doszło latem 1940 roku z powodu opuszczenia przez Sikorskiego Francji jeszcze podczas toczonych na jej terytorium walk. Sikorski został wówczas poddany ostrej krytyce, a jego zachowanie porównywano z postępowaniem marsz. Rydza-Śmigłego, który również opuścił swoich żołnierzy we wrześniu 1939 roku. Utrzymanie stanowiska premiera Sikorski zawdzięczać miał między innymi mediacjom gen. Sosnkowskiego oraz poparciu premiera Churchilla (Dudek, Kępski, Polit, 2023, s. 106).

Generał wspominany jest również jako zdecydowany krytyk układu Sikorski-Majski z 30 lipca 1941 roku. W narracji podręcznikowej pojawia się

nawet informacja, że to on przewodził grupie przeciwników tego aktu, którzy demonstracyjnie podali się do dymisji. Porozumienie z ZSRS nie gwarantowało bowiem przywrócenia przedwojennej wschodniej granicy Polski, a dodatkowe oburzenie polityków budziła akceptacja terminu „amnestia" w odniesieniu do zwalnianych z łagrów więźniów polskich (Dudek, Kępski, Polit, 2023, s. 109). Kolejne fragmenty rozdziału poświęconego rządowi i władzom wojskowym na emigracji, w których spotkać możemy informacje poświęcone gen. Sosnkowskiemu, odnoszą się do wątku katastrofy gibraltarskiej i przejęcia przez niego funkcji wodza naczelnego. Tę część opracowania wzbogaca wyróżniona ramka z fotografią i biogramem Generała, co można odnotować jedynie w trzech spośród 14 analizowanych podręczników. W narracji autorskiej zamieszczone zostały informacje dotyczące konfliktu Sosnkowskiego z nowym premierem – Stanisławem Mikołajczykiem, który postrzegał następcę Sikorskiego jako uosobienie znienawidzonego obozu piłsudczyków. Główne podłoże konfliktu wiązało się jednak ze stosunkiem do relacji z ZSRS. W opracowaniu czytamy między innymi:

> Mikołajczyk sądził, że bolesne (także dla niego) ustępstwa w sprawie granic wystarczą do normalizacji stosunków. Sosnkowski takie myślenie uważał za naiwne (Dudek, Kępski, Polit, 2023, s. 112).

Różnice te uległy pogłębieniu w okresie powstania warszawskiego. W obliczu zbrodniczej wobec polskiego podziemia postawy Sowietów, czego doświadczyli przede wszystkim żołnierze AK na Kresach Wschodnich, Sosnkowski postulował natychmiastowe przerwanie akcji „Burza". Mikołajczyk był przeciwnego zdania, wciąż licząc na porozumienie ze Stalinem. To również wódz naczelny najbardziej zabiegał o wsparcie powstańców za pomocą zrzutów, wykonywanych przez lotnictwo polskie, brytyjskie, południowoafrykańskie oraz amerykańskie z baz zlokalizowanych w południowej Italii. Ich niewielka skuteczność wiązała się z postawą Rosjan i brakiem zgody na lądowanie samolotów alianckich za linią frontu. Narastająca niechęć obu polityków doprowadziła ostatecznie do usunięcia Sosnkowskiego ze stanowiska i powierzenia go gen. Tadeuszowi „Borowi" Komorowskiemu, choć ten w chwilę później trafił do niemieckiej niewoli. Jednym z powodów odwołania Sosnkowskiego było wydanie przez niego 1 września 1944 roku rozkazu, w którym:

> potępił pozostawienie Polski samej sobie przez sojuszników, odwołując się do słów z Wesela Wyspiańskiego: „[…] podłość, kłam / Znam, zanadto dobrze znam" (Dudek, Kępski, Polit, 2023, ss. 129-134).

Na wydarzeniach z 1944 roku kończą się wątki, w których przywoływana jest postać Kazimierza Sosnkowskiego. Jak widać, opracowania GWO cha-

rakteryzują się dość licznymi odniesieniami do bohatera naszych rozważań, przede wszystkim jednak jest to jeden z nielicznych, w którym uwzględniono biogram tego ważnego oraz wpływowego żołnierza i polityka. Przyjrzyjmy się zatem, jak interesująca nas kwestia prezentuje się w podręcznikach wydawnictwa Operon, przeznaczonych dla uczniów realizujących historię w zakresie podstawowym i rozszerzonym. Warto od razu podkreślić, że narracja opracowań dla obu poziomów jest często jednobrzmiąca, różniąc się jedynie pewnym zakresem treści dodanych w zakresie rozszerzonym.

Podobnie jak to miało miejsce we wcześniej analizowanych podręcznikach GWO, również w opracowaniach Operonu Kazimierz Sosnkowski po raz pierwszy pojawia się przy okazji informacji dotyczących polskich orientacji politycznych powstałych przed wybuchem I wojny światowej. Jest więc wymieniany jako twórca utworzonego w 1908 roku, z inicjatywy Piłsudskiego, Związku Walki Czynnej. W podręczniku przeznaczonym dla zakresu rozszerzonego stosowne fragmenty narracji wzbogacone zostały tekstem źródłowym – fragmentem regulaminu ZWC autorstwa Kazimierza Sosnkowskiego, a w obu analizowanych opracowaniach wykorzystano fotografię przedstawiającą komendanta Związku Strzeleckiego, Józefa Piłsudskiego, oraz szefa sztabu, Kazimierza Sosnkowskiego, maszerujących przed szeregiem członków ZS podczas ćwiczeń w Zakopanem w sierpniu 1913 roku (Ustrzycki, Ustrzycki, 2023 I, ss. 16-17; Ustrzycki, Ustrzycki, 2023 II, ss. 25, 28).

Kolejna wzmianka odnosząca się do bohatera naszych rozważań pojawia się przy okazji opisu wydarzeń z 1917 roku. O Sosnkowskim wspomniano bowiem w tekście źródłowym przytaczanym w obu podręcznikach. Stanowi ją relacja Wacława Lipińskiego, podoficera I Brygady, poświęcona kryzysowi przysięgowemu, w którym mowa jest między innymi o wywiezieniu Komendanta i towarzyszącego mu Kazimierza Sosnkowskiego do Niemiec. Tekst uzupełniono o wyjaśnienie, w którym czytamy:

> Kazimierz Sosnkowski był zastępcą Piłsudskiego w Komisji Wojskowej Tymczasowej Rady Stanu oraz członkiem Komendy Naczelnej Polskiej Organizacji Wojskowej (Ustrzycki, Ustrzycki, 2023 I, s. 50; Ustrzycki, Ustrzycki, 2023 II, ss. 78-79).

Sosnkowski pojawia się również na fotografii reprodukowanej w obydwu analizowanych podręcznikach, przedstawiającej przegląd oddziałów Wojska Polskiego po zajęciu Wilna w kwietniu 1919 roku. Przeglądu dokonywał Józef Piłsudski w towarzystwie Edwarda Rydza-Śmigłego, Stanisława Szeptyckiego oraz bohatera niniejszej analizy (Ustrzycki, Ustrzycki, 2023 I, s. 151; Ustrzycki, Ustrzycki, 2023 II, s. 233).

W przypadku podręcznika przeznaczonego dla zakresu podstawowego, w klasie 3 uczniowie nie spotykają już więcej interesującej nas postaci. Nieco

inaczej kwestia ta przedstawia się w opracowaniu przewidzianym dla rozszerzenia, w którym pojawia się bardzo ważna informacja, ilustrująca charakter i osobowość Generała, wiernego swym przekonaniom nawet wbrew opinii większości. We fragmencie narracji opisującym sytuację wewnętrzną w Polsce w przededniu II wojny światowej czytamy bowiem:

> Trudniej było natomiast o porozumienie polityczne między sanacyjnym obozem rządzącym a opozycją. Jednak wśród polityków obu stron pojawiały się głosy o konieczności podjęcia działań w tym kierunku. Spośród przedstawicieli władz tę kwestię podnosili zwłaszcza Eugeniusz Kwiatkowski i generał Kazimierz Sosnkowski, który jednak miał wówczas słabą pozycję w obozie sanacji (Ustrzycki, Ustrzycki, 2023 II, s. 294).

Wybuch II wojny światowej przyniósł radykalne zmiany w biografii polityczno-wojskowej Generała. W podręczniku przeznaczonym dla zakresu podstawowego wzmiankowany jest on jednak tylko dwukrotnie – jako komendant główny Związku Walki Zbrojnej od listopada 1939 roku do czerwca 1940 roku oraz jako Wódz Naczelny, którym został po śmierci gen. Sikorskiego w 1943 roku. W opracowaniu znalazła się informacja, że powołany w tym samym czasie na stanowisko premiera Stanisław Mikołajczyk był zwolennikiem ustępstw wobec Sowietów w sprawie wschodniej granicy Polski. O opinii Sosnkowskiego na ten temat autorzy podręcznika jednak nie wspominają (Ustrzycki, Ustrzycki, 2022 I, s. 70, 72).

Nieco więcej wiadomości na temat Generała, jego poglądów i pełnionych funkcji otrzymują osoby korzystające z podręcznika przeznaczonego dla zakresu rozszerzonego. Poza wspomnianymi wyżej stanowiskami pojawia się w nim bowiem informacja na temat kryzysu rządowego, do którego doszło po podpisaniu układu Sikorski-Majski. W opracowaniu możemy przeczytać między innymi:

> Do dymisji podało się trzech jego [rządu] członków: August Zaleski (minister spraw zagranicznych), Marian Seyda oraz generał Kazimierz Sosnkowski, który stał się odtąd jednym z głównych krytyków polityki rządu wobec Moskwy (Ustrzycki, Ustrzycki, 2022 II, s. 84, 88, 90).

W podręczniku wspomniano również o krytycznym stosunku Generała do akcji „Burza". Sosnkowski był bowiem przeciwny ujawnianiu sił AK przed wkraczającymi władzami sowieckimi, uważając, że należy zachować konspirację, a nawet przygotowywać się do ewentualnego wystąpienia zbrojnego przeciwko Armii Czerwonej (Ustrzycki, Ustrzycki, 2022 II, s. 130). Autorzy opracowania zaznaczyli również, że ówczesny Wódz Naczelny negatywnie odnosił się do planowanego w Warszawie powstania, bowiem *uważał, że* „bez wcześniejszego porozumienia z Moskwą w sprawie militarnego współ-

działania jest ono skazane na porażkę" (Ustrzycki, Ustrzycki, 2022 II, s. 134). Warto na zakończenie tej części rozważań dodać, że gen. Sosnkowski tylko raz pojawia się na zamieszczonej w podręczniku fotografii – w towarzystwie płk. Stanisława Sosabowskiego, podczas przeglądu żołnierzy 1. Samodzielnej Brygady Spadochronowej w 1943 roku (Ustrzycki, Ustrzycki, 2022 II, s. 142).

Pora zatem przyjrzeć się ostatnim podręcznikom, przygotowanym przez WSiP dla zakresu podstawowego i rozszerzonego. Również w tym przypadku nazwisko Kazimierza Sosnkowskiego po raz pierwszy pojawia się przy okazji wątków związanych z rewolucją 1905 roku oraz przygotowaniami Polaków do zbliżającego się konfliktu międzynarodowego. W obu opracowaniach dla klasy 3 jest on wymieniany jako komendant utworzonego w 1908 roku Związku Walki Czynnej, a informacji towarzyszy wzmianka, że był bliskim współpracownikiem Piłsudskiego (Czubaty, Szlanta, 2021, ss. 196-197; Choińska-Mika, Szlanta, Zielińska, 2021, s. 349). W przypadku opracowania przeznaczonego dla zakresu podstawowego, to jedyna w klasie 3 adnotacja odnosząca się do bohatera naszych rozważań. W zakresie rozszerzonym sytuacja wygląda bardzo podobnie, choć czytelnicy mogą jeszcze zobaczyć Sosnkowskiego na fotografii wykonanej w sierpniu 1913 roku, podczas prowadzonego wraz z Józefem Piłsudskim ćwiczebnego przemarszu oddziałów Strzelca ze Stróży do Zakopanego (Choińska-Mika, Szlanta, Zielińska, 2021, s. 351).

Z oczywistych względów działalność Generała podczas II wojny światowej i pełnione przezeń funkcje sprawiły, że znacznie więcej informacji na jego temat możemy spotkać w podręcznikach dla klasy 4. W opracowaniu przeznaczonym dla zakresu podstawowego jest więc wymieniony jako minister w rządzie stworzonym przez Władysława Sikorskiego, mimo że był przedstawicielem obozu sanacji, oraz jako komendant powołanego do życia 13 listopada 1939 roku Związku Walki Zbrojnej (Szlanta, Zawistowski, 2023, s. 84, 90). Z kolei, informacji dotyczącej objęcia przez Sosnkowskiego stanowiska Wodza Naczelnego po tragicznej śmierci gen. Sikorskiego towarzyszy wydzielony biogram z fotografią Generała oraz tabelaryczne zestawienie władz RP na uchodźstwie podczas II wojny światowej – prezydenta, kolejnych premierów oraz Wodzów Naczelnych. W narracji autorskiej pojawiają się również odniesienia do słabnącej pozycji polskiego rządu na arenie międzynarodowej w kontekście relacji z ZSRS oraz naciskami Brytyjczyków i Amerykanów na konieczność porozumienia się ze Stalinem, jak też pewnych istotnych ustępstw wobec jego żądań. W opracowaniu możemy przeczytać między innymi:

> Władze polskie ugięły się więc pod żądaniem Churchilla i prezydent Raczkiewicz zdymisjonował Naczelnego Wodza Kazimierza Sosnkowskiego – wskazywanego przez sojuszników jako zatwardziałego wroga unormowania stosunków z ZSRS. Ostatnia wzmianka odnosząca się do bohatera naszych rozważań w pod-

> ręczniku przeznaczonym dla zakresu podstawowego dotyczy jego sceptycznego stosunku wobec planów wywołania w Warszawie powstania zbrojnego (Szlanta, Zawistowski, 2023, ss. 87-88, 117).

W opracowaniu przeznaczonym dla rozszerzenia znajdujemy te same wątki i informacje, choć, co zrozumiałe, niekiedy nieco bardziej rozbudowane pod względem merytorycznym. Możemy więc przeczytać, że Sosnkowski wszedł w skład gabinetu gen. Sikorskiego, mimo że był przedstawicielem obozu sanacji, stając na czele Komitetu Ministrów dla Spraw Kraju. Z kolei, informacji odnoszącej się do objęcia przez niego funkcji komendanta głównego ZWZ towarzyszy komentarz:

> Z jednej strony był on przez lata bliskim współpracownikiem Józefa Piłsudskiego i cieszył się wśród oficerów Wojska Polskiego dużym autorytetem, z drugiej zaś – przebywał we Francji i dzięki temu Sikorski mógł mieć z nim stały kontakt (Choińska-Mika, Szlanta, Zawistowski, 2022, ss. 120-121, 136).

W podręczniku pojawia się również informacja o złożonej na znak protestu wobec podpisania układu Sikorski-Majski dymisji Sosnkowskiego oraz kilku innych członków rządu, w tym ministra spraw zagranicznych, Augusta Zaleskiego. Warto również podkreślić, że przy wzmiance o objęciu przez niego stanowiska Wodza Naczelnego, po tragicznej śmierci Sikorskiego pojawia się nieco inna, niż cytowana wyżej, ocena Generała:

> Następcy Sikorskiego, zwłaszcza nowy premier, nie mieli już takiego autorytetu, zarówno wśród aliantów, jak i wśród samych Polaków (Choińska-Mika, Szlanta, Zawistowski, 2022, s. 124, 130).

Najbardziej znaczące informacje dotyczące Kazimierza Sosnkowskiego możemy znaleźć jednak w rozdziale *Akcja „Burza" i powstanie warszawskie*. Autorzy podręcznika zwracają w nim uwagę na pogłębiające się różnice pomiędzy Wodzem Naczelnym a premierem Mikołajczykiem, przede wszystkim w kwestii relacji z ZSRS. Sosnkowski jest też przywoływany w kontekście rozkazu z 27 października 1943 roku, wysłanego do komendanta głównego AK, gen. Tadeusza „Bora" Komorowskiego, w którym nakazywał żołnierzom nie tylko rozpoczęcie przygotowań do podjęcia jawnej walki z wycofującymi się Niemcami, ale także ponowne przejście do konspiracji w przypadku wrogich działań Sowietów (Choińska-Mika, Szlanta, Zawistowski, 2022, ss. 177-179).

Kazimierz Sosnkowski wspominany jest również jako przeciwnik wybuchu powstania warszawskiego, a w narracji autorskiej dość precyzyjnie opisano okoliczności jego zdymisjonowania w 1944 roku. Powodem takiej decyzji były naciski władz brytyjskich, niezadowolonych z braku porozumienia polsko-sowieckiego, a Sosnkowski w tej politycznej rozgrywce uznawany był

> za zatwardziałego wroga unormowania stosunków z ZSRS i nieustępliwego w kwestii granic. Sosnkowski dodatkowo naraził się Brytyjczykom mocnym apelem o pomoc dla walczącej Warszawy i oskarżeniem sojuszników, że pozostawienie stolicy na pastwę Niemców jest złamaniem wzajemnych zobowiązań (Choińska-Mika, Szlanta, Zawistowski, 2022, s. 182, 190-191).

Najciekawszym jednak i najbardziej wartościowym elementem obudowy podręcznika jest wydzielona ramka z biogramem Generała, zawierająca wiele wiadomości, których na próżno szukać w innych opracowaniach. Nie ma tam jedynie suchego zestawienia pełnionych przez niego funkcji i zajmowanych stanowisk, ale także kilka ważnych informacji obrazujących charakter gen. Sosnkowskiego oraz stosunki panujące w najwyższych gremiach polityczno-wojskowych sanacyjnej Polski. W biogramie czytamy bowiem między innymi:

> W 1926 r. nie poparł zamachu majowego i, rozdarty moralnie, próbował popełnić samobójstwo. Jego ówczesna postawa osłabiła więzi z Piłsudskim, choć nie utracił zaufania Marszałka. Po 1936 r. był oponentem marsz. Rydza-Śmigłego, co sprawiło, że został odsunięty od przygotowań wojennych i do 10 września nie miał przydzielonego dowództwa (Choińska-Mika, Szlanta, Zawistowski, 2022, s. 177).

Zakończenie

Podsumowując, warto raz jeszcze przypomnieć, że uhonorowanie generała Kazimierza Sosnkowskiego jako patrona roku 2025 nie było gestem przypadkowym. Uchwała Sejmu RP w tej sprawie została przyjęta jednogłośnie, po rzeczowej dyskusji oraz przy zachowaniu wszelkich wymogów procesu legislacyjnego. Debata parlamentarna, a także tekst samej uchwały podkreślały wielowymiarowy charakter postaci Sosnkowskiego – jako żołnierza, myśliciela, polityka i patrioty. To właśnie tego rodzaju parlamentarne decyzje, mimo że mają charakter symboliczny, stwarzają realną szansę na intensyfikację działań edukacyjnych i popularyzatorskich wokół danej postaci. By jednak potencjał ten mógł być w pełni wykorzystany, potrzebne jest jego przełożenie na działania systemowe, w tym zwłaszcza – na treści nauczania szkolnego.

Na podkreślenie zasługuje również informacja, że proces ustanawiania patronów roku przez Sejm i Senat Rzeczypospolitej Polskiej stał się na przestrzeni ostatnich dwóch dekad istotnym narzędziem polityki pamięci. Uchwały – choć formalnie niewiążące – mają charakter opiniotwórczy i kulturotwórczy, wpływając na działania szkół, instytucji kultury, organizacji społecznych i mediów. W praktyce jednak zbyt często pozostają one odizolowane od świata edukacji szkolnej, nieprzekładane na konkretne działania

dydaktyczne czy wsparcie dla nauczycieli. Dlatego, wnioski płynące z niniejszego artykułu mają szerszy charakter. Pokazują, że konieczne jest nie tylko promowanie wiedzy o patronach roku w przestrzeni publicznej, ale również trwałe włączenie tych postaci do edukacyjnego obiegu – zarówno przez uzupełnianie narracji podręcznikowych, jak i wspieranie nauczycieli w przygotowywaniu odpowiednich lekcji, materiałów dydaktycznych i projektów uczniowskich. Tylko w ten sposób uchwały parlamentarne mogą sprawować swoją pełną funkcję – nie tylko upamiętniając, ale też edukując i budując wspólną tożsamość.

Jak wynika z zaprezentowanej w artykule analizy, gen. Kazimierz Sosnkowski pojawia się na kartach podręczników przeznaczonych dla szkół ponadpodstawowych, choć zakres owej obecności jest bardzo zróżnicowany. W niektórych opracowaniach możemy mówić jedynie o krótkich wzmiankach lub ograniczaniu się do przywołania nazwiska w zestawieniu z określoną funkcją (*vide* Nowa Era). Ale są też podręczniki, w których działalność polityczno-wojskowa Sosnkowskiego została dość wyraźnie zaakcentowana poprzez zamieszczenie jego biogramu oraz nieco bardziej rozbudowaną prezentację poglądów i decyzji, które miały przecież istotne znaczenie dla walczących w kraju Polaków, przede wszystkim po objęciu przez Generała stanowiska Wodza Naczelnego (*vide* GWO, WSiP). Nie jest to oczywiście zarzut dla wydawnictw nieco skromniej odnoszących się w narracji autorskiej i obudowie do interesującej nas postaci. Ogrom informacji, faktów, źródeł i materiału ikonograficznego, który może/powinien być wykorzystany/umieszczony przy okazji omawiania wydarzeń, w których uczestniczył lub które kreował Kazimierz Sosnkowski, zmusza autorów do przyjęcia określonej strategii i dość ostrej selekcji takiego materiału. Mamy jednak nadzieję, że obchodzony obecnie Rok Generała Kazimierza Sosnkowskiego przysłuży się do popularyzacji jego biografii i zasługujących na upamiętnienie dokonań.

Zważywszy na okoliczność ustanowienia roku 2025 Rokiem Generała Kazimierza Sosnkowskiego oraz na marginalne miejsce, jakie zajmuje w podręcznikowych narracjach, warto zachęcić nauczycieli historii do samodzielnego wprowadzania informacji na temat tej postaci podczas lekcji historii w klasie 7 i 8 szkoły podstawowej. Jak wspomnieliśmy we wstępie, choć nazwisko gen. Sosnkowskiego nie figuruje wprost w podstawie programowej, to jego działalność jak najbardziej wpisuje się w liczne obowiązkowe tematy nauczania, jak między innymi walka o niepodległość Polski przed 1918 rokiem, funkcjonowanie władz polskich na uchodźstwie od 1939 roku, działalność Polskiego Państwa Podziemnego, geneza powstania warszawskiego.

Na temat gen. Sosnkowskiego napisano już wiele publikacji. Również w przestrzeni internetowej istnieją strony, na których można znaleźć informacje na jego temat, toteż zdobycie bardziej szczegółowej wiedzy o jego ży-

ciu nie stanowi problemu. Nauczyciele mogą skorzystać również z gotowego scenariusza lekcji oraz wartościowych materiałów źródłowych, które przygotowane i udostępnione zostały już wiele lat temu w ramach projektu „Poznaj Historię" realizowanego przez Instytut Piłsudskiego w Ameryce. W proponowanym scenariuszu dotyczącym gen. Sosnkowskiego wykorzystano rzadkie zdjęcia i dokumenty pochodzące z archiwów tegoż Instytutu (Poznajhistorie). Przygotowując lekcję, nauczyciele mogą sięgnąć również do biograficznej, bogato ilustrowanej wystawy poświęconej Sosnkowskiemu, opracowanej przez Instytut Pamięci Narodowej w 2022 roku, którą w całości lub fragmentach mogą pokazać uczniom (IPN, edukacja). Warto wspomnieć też o seminarium zorganizowanym przez Małopolskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli, zatytułowanym *Polska Generała Sosnkowskiego – państwo zdradzone*, które odbyło się w maju 2025 roku. Skierowane do nauczycieli, miało na celu upamiętnienie 80. rocznicy zakończenia II wojny światowej, a także przybliżenie postaci gen. Sosnkowskiego (MCDN.eduk.krakow). Niestety, obecnie, to jest w drugim kwartale 2025 roku, nauczyciele nie znajdą zbyt wielu gotowych pomocy, na przykład w postaci scenariuszy lekcji, czy wydarzeń, podczas których mogliby pogłębić swoją wiedzę na temat gen. Sosnkowskiego, bądź zaczerpnąć inspiracji. Dlatego, ważne jest, aby wszelkiego rodzaju instytucje nauki i kultury – muzea, biblioteki, instytuty naukowe i tym podobne zwróciły uwagę na tę lukę i zechciały ją wypełnić, do czego szczególnie zachęcamy.

Wkład autorów
Autorzy deklarują: D. Gołębiowski 50%, K. Biedka – 25%, M. Białokur – 25% wkładu w organizację badań i powstanie pracy.

REFERENCES

Opracowania

Białokur, M., Maresz, T. (2023). *Doceniony przez Sejm Wojciech Korfanty – Patron Roku 2023 roku i jego miejsce we współczesnej przestrzeni publicznej*. Polish Biographical Studies, 11, 253-324

Białokur, M., Maresz, T. (2024). *Mikołaj Kopernik. Patron 2023 r. i Dnia Nauki Polskiej. Decyzje Sejmu i Senatu o upamiętnieniu Mikołaja Kopernika*. Klio, 71, 93-136

Białokur, M., Maresz, T. (2024). *Wojciech Korfanty patronem 2023 roku. Droga do sejmowej uchwały*. Studia Śląskie, 94, 337-356

Białokur, M., Biedka, K., Drożdż, L., Gołębiowski, D., Maresz, T., Misiurska, A. (2024). *Rok Wincentego Witosa*. Historia – Polityka – Edukacja, Opole

Białokur, M., Maresz, T. (2025). *O przeszłości w teraźniejszości na Wiejskiej uchwalonej, czyli rzecz o patronach roku Sejmu i Senatu RP w latach 2001-2023*. Przegląd Sejmowy, 2, 123-149

Brzoza, L. (1989). *Działalność zjednoczeniowa generała Kazimierza Sosnkowskiego w latach 1952-1956*. Warszawa: Wydawnictwo Ministerstwa Obrony Narodowej

Fic, M. (2024). *Edukacja historyczna oczami nauczycieli – raport z badań ankietowych z 2023 r.* W: C. Kuklo, W. Walczak (red.), *Człowiek twórcą historii*, tom 8: *Miejsce historii w edukacji humanistycznej w XXI w.*, cz. 2 (ss. 179-247). Białystok: Uniwersytet w Białymstoku

Gaul, J. (2006). *W sprawie pobytu Józefa Piłsudskiego i Kazimierza Sosnkowskiego w twierdzach Wesel i Magdeburga*. Dzieje Najnowsze, 3, 3-16

Kirszak, J. (2008). *Współtwórca niepodległości*. Biuletyn Instytutu Pamięci Narodowej, 11-12, 106-116

Kirszak, J. (2012). *Generał Kazimierz Sosnkowski (1885-1969)*. Warszawa: Instytut Pamięci Narodowej

Kulka, G. (2013). *Śledztwo w sprawie próby samobójstwa gen. Kazimierza Sosnkowskiego*. Dzieje Najnowsze, 1, 47-59

Nijakowski, L.M. (2017). *Uchwały sejmowe jako mechanizm polityki pamięci*. Przegląd Humanistyczny, 2, 89-103

Nijakowski, L.M. (2021). *Sejmowe uchwały upamiętniające jako medium pamięci zbiorowej. Studium przypadku: Muzeum Śląska Opolskiego*. Studia Socjologiczne, 1, 43-60

Pestkowska, M. (1995). *Kazimierz Sosnkowski*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich

Secler, B. (2011). *Wielkie rocznice w uchwałach VI kadencji Sejmu RP*. W: M. Kosman (red.), *Wielkie rocznice w dyskursie publicznym i pamięci społecznej* (ss. 321-336). Poznań: Wydawnictwo Naukowe WNPiD UAM

Secler, B. (2017). *Konfliktowe rocznice – wymiar międzynarodowy polskiej polityki pamięci na przykładzie wybranych uchwał rocznicowych Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej*. Przegląd Humanistyczny, 2, 115-124

Secler, B. (2018). *Odzyskanie niepodległości w uchwałach rocznicowych Sejmu i Senatu RP i świadomości historycznej Polaków*. W: R. Kowalczyk (red.), *Polska po latach niewoli* (ss. 345-360). Łomża: Seria Glogerowska, Społeczne Stowarzyszenie Prasoznawcze „Stopka" im. Stanisława Zagórskiego

Secler, B. (2021). *Narracje alternatywne i marginalne w uchwałach rocznicowych Sejmu i Senatu Rzeczypospolitej Polskiej w latach 2009-2019*. Politeja, 1, 209-226

Skrzypek, M. (2022). *Delegitymizacja tranzycji systemowej w polskim dyskursie sejmowym na przykładzie exposé Prezesów Rady Ministrów i uchwał okolicznościowych (1991-2019)*. Refleksje, 2, 171-185

Wojewódzki, I. (2009). *Kazimierz Sosnkowski podczas II wojny światowej: książę niezłomny czy Hamlet w mundurze?* Warszawa: Narodowe Centrum Kultury
Wyszczelski, L. (2010). *Generał Kazimierz Sosnkowski*. Warszawa: Wydawnictwo Bellona
Zenderowski, R., Cebul, K. (2020). *Polityka historyczna w zróżnicowanym społeczeństwie*. Edukacja Międzykulturowa, 2, 103-116
Zięba, A. (2001). *Sosnkowski Kazimierz (1885-1969)*. W: *Polski Słownik Biograficzny* (ss. 524-539), t. XL, Kraków: Polska Akademia Nauk
Ziętara, P. (1995). *Misja ostatniej szansy. Próba zjednoczenia polskiej emigracji politycznej przez gen. Kazimierza Sosnkowskiego w latach 1952-1956*. Warszawa: Wydawnictwo „Trio"

Podręczniki szkolne

Choińska-Mika, J., Szlanta, P., Zielińska, K. (2021). *Historia 3. Podręcznik. Liceum i technikum. Zakres rozszerzony*. Warszawa: WSiP
Choińska-Mika, J., Szlanta, P., Zawistowski, A. (2022). *Historia 4. Podręcznik. Liceum i technikum. Zakres rozszerzony*. Warszawa: WSiP
Chwalba, A., Kępski, Ł. (2022). *Historia 3. Ślady czasu. Podręcznik do liceum i technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony. 1815*-1939. Gdańsk: GWO
Czubaty, J., Szlanta, P. (2021). *Historia 3. Podręcznik. Liceum i technikum. Zakres podstawowy*. Warszawa: WSiP
Dudek, A., Kępski, Ł., Polit, J. (2023). *Historia 4. Ślady czasu. Podręcznik do liceum i technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony. II wojna światowa i współczesność*. Gdańsk: GWO
Kłaczkow, J., Łaszkiewicz, A., Roszak, S. (2024). *Poznać przeszłość 3. Podręcznik do historii dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Zakres podstawowy*. Warszawa: Nowa Era
Krzemiński, T., Niewęgłowska, A. (2024). *Zrozumieć przeszłość 3. Podręcznik do historii dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Zakres rozszerzony*. Warszawa: Nowa Era
Szlanta, P., Zawistowski, A. (2023). *Historia 4. Podręcznik. Liceum i technikum. Zakres podstawowy*, wyd. II. Warszawa: WSiP
Śniegocki, R., Zielińska, A. (2022). *Zrozumieć przeszłość 4. Podręcznik do historii dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Zakres rozszerzony*. Warszawa: Nowa Era
Ustrzycki, M., Ustrzycki, J. (2022 I). *Historia 4. II wojna światowa. Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych. Zakres podstawowy*, cz. I. Gdynia: Wydawnictwo Pedagogiczne Operon
Ustrzycki, M., Ustrzycki, J. (2022 II) *Historia 4. II wojna światowa. Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych. Zakres rozszerzony*, cz. I. Gdynia: Wydawnictwo Pedagogiczne Operon
Ustrzycki, M., Ustrzycki, J. (2023 I). *Historia 3. Od początku XX w. do 1939 r. Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych. Zakres podstawowy*, cz. II. Gdynia: Wydawnictwo Pedagogiczne Operon
Ustrzycki, M., Ustrzycki, J. (2023 II) *Historia 3. Od początku XX w. do 1939 r. Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych. Zakres rozszerzony*, cz. II. Gdynia: Wydawnictwo Pedagogiczne Operon

Akty prawne

DzU z 2024 r., poz. 996, Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z 28 czerwca 2024 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego
Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z 18 maja 2021 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu uchwały Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej – *Regulamin Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej*, M.P. 2021 poz. 483, art. 33a

Obwieszczenie Marszałka Senatu Rzeczypospolitej Polskiej z 21 sierpnia 2018 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu uchwały Senatu – *Regulamin Senatu*, M.P. 2018 poz. 846

Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z 8 marca 2022 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia, DzU 2022, poz. 622

Rozporządzenie ministra edukacji z 28 czerwca 2024 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, techników oraz branżowej szkoły II stopnia, DzU 2024, poz. 1019

Uchwała Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z 30 lipca 1992 r. – *Regulamin Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej*, M.P. 1992 nr 26 poz. 185, art. 33a

Źródła internetowe

IPN, 2022, Kazimierz Sosnkowski, https://edukacja.ipn.gov.pl/edu/wystawy/biografie-elementarne/159206%2CKazimierz-Sosnkowski.html [dostęp: 17.07.2025]

Józef Piłsudski wraz z Kazimierzem Sosnkowskim, https://audiovis.nac.gov.pl/obraz/215032/da6e07f2fc41eb13a603673636eb1206/ [dostęp: 17.07.2025]

Kazimierz Sosnkowski – państwo zdradzone, https://mcdn.edu.pl/krakow/polska-generala-sosnkowskiego-panstwo-zdradzone-80-rocznica-zakonczenia-ii-wojny-swiatowej/ [dostęp: 17.07.2025]

Sejm RP, 2024, Kancelaria Sejmu Biuro Komisji Sejmowych, Komisja Kultury i Środków Przekazu. Pełny zapis przebiegu posiedzenia (nr 29) z 12 lipca 2024 r., https://orka.sejm.gov.pl/zapisy10.nsf/0/75B17AFFA36E27F2C1258B7F0032F69D/%24File/0069110.pdf [dostęp: 17.07.2025]

Sejm RP, 2024, Poselski projekt uchwały w sprawie ustanowienia roku 2025 Rokiem Generała Kazimierza Sosnkowskiego, Sejm Rzeczypospolitej Polskiej X kadencji, https://www.sejm.gov.pl/Sejm10.nsf/druk.xsp?nr=360 [dostęp: 17.07.2025]

Sejm RP, 2024, Sejm Rzeczypospolitej Polskiej Kadencja X, *Sprawozdanie Stenograficzne z 16. posiedzenia Sejmu RP w dniu 24 lipca 2024 r.* (drugi dzień obrad), https://orka2.sejm.gov.pl/StenoInter10.nsf/0/2F4749862D334FEFC1258B64007B4C2E/%24File/16_b_ksiazka_bis.pdf [dostęp: 17.07.2025]

Sejm RP, 2024, Sprawozdanie Komisji Kultury i Środków Przekazu z posiedzenia z 12 lipca 2025 r., dotyczące poselskiego projektu uchwały (druk nr 532), https://orka.sejm.gov.pl/Druki10ka.nsf/0/0D4078DE8D50B119C1258B5B0025D1BA/%24File/532.pdf [dostęp: 17.07.2025]

Żonaty z Polską – Kazimierz Sosnkowski, https://poznajhistorie.org/exhibits/show/kazimierz-sosnkowski [dostęp: 17.07.2025]

Andrzej Postawa
ORCID 0000-0002-5121-4485
Politechnika Wrocławska

WPŁYW SZTUCZNEJ INTELIGENCJI NA CHARAKTERYSTYKĘ WSPÓLNOTY BADAWCZEJ

Abstract. Postawa Andrzej, *Wpływ sztucznej inteligencji na charakterystykę wspólnoty badawczej* [The Impact of Artificial Intelligence on the Characteristics of the Research Community] Studia Edukacyjne no. 79, 2025, Poznań 2025, pp. 53-71. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 5.11.2025. Accepted: 19.12.2025. DOI: 10.14746/se.2025.79.3

Artificial intelligence (AI) is the ability of machines or computer programs to imitate the human way of thinking and acting, to correctly interpret data, to learn, and to use that knowledge to perform specific tasks and achieve goals. Ample studies on artificial intelligence are related to the research community made up of scholars, lecturers, and students. Often, these topics relate to interaction with artificial intelligence or involvement in the educational process.
The article examines the relationship between artificial intelligence and the research community. This goal defines the issues and basic research questions: Does the use of AI in academia affect the characteristics of the research community? How does artificial intelligence affect the social nature of this community? Is it related to the psychological image of this community? Does it change the educational process in learning and teaching at the university level, and if so, how? In search of answers to the above questions, it is proposed to analyze the impact of AI on the research community from a multidisciplinary, sociological, psychological, and pedagogical perspective.

Key words: university education, social communication, multidisciplinary research, sociology, psychology, pedagogy

Wprowadzenie

Większość istotnych badań odnośnie wpływu sztucznej inteligencji na edukację uniwersytecką dotyczy trzeciej dekady XXI wieku. Kluczowe obszary badawcze związane z wpływem sztucznej inteligencji na szkolnictwo wyższe związane są z adaptacyjnym i spersonalizowanym uczeniem się. Są to podobne podejścia do edukacji, wykorzystujące technologie AI. Dostosowują proces edukacji do indywidualnych preferencji, stylu uczenia się, zainteresowań i celów studenta (Fariani, 2023, ss. 449-476; Jing, 2023).

Studia Edukacyjne 79, 2025: 53-71. © The Author(s), Adam Mickiewicz University Press, 2025.
Open Access article, distributed under the terms of the CC licence (BY, https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Obydwa sposoby uczenia się są wspierane przez inteligentne systemy tutoringu (Contrino i in., 2024). Wykorzystuje się w nich analizę danych (Gransden i in., 2024, ss. 409-417), indywidualne tempo uczenia się (Mejeh i in., 2024), możliwość wyboru tematów (Manly, 2024, ss. 1112-1136), czy informację zwrotną (Horvers i in., 2024). Dostęp do materiałów edukacyjnych jest nieustanny (Ipinnaiye i in., 2024). Zwiększa to motywacje do nauki (Zhang, 2023, ss. 1-19), a nauczyciel często pełni rolę wspierającego mentora (Lu i in., 2024, ss. 1267-1277).

Porusza się tematykę efektywności chatbotów wspierających studentów i zwiększających ich zaangażowanie. Dostarczają one szczegółowych informacji zwrotnych, podkreślając obszary wymagające poprawy i oferując sugestie dotyczące dalszego uczenia się (Benvenuti i in., 2023; Crawford i in., 2023; Fauzi i in., 2023; Lo, 2023). Wiele publikacji wskazuje na widoczną poprawę nauczania (Al Ka'bi, 2023, ss. 68-73; Fariani, 2023).

Niestety, niektórzy naukowcy twierdzą, że sztuczna inteligencja może udzielać tendencyjnych odpowiedzi lub niedokładnych informacji (Kasneci i in., 2023). Może to być mylące i utrudniać postępy w nauce (AlAfnan i in., 2023, ss. 60-68; Kung i in., 2023). Często zwraca się również uwagę na kwestie etyczne związane z wykorzystaniem sztucznej inteligencji (Crawford i in., 2023; Masters, 2023, ss. 574-584).

Jeśli chodzi o rywalizację między sztuczną inteligencją a wspólnotą badawczą, aktualne badania wskazują na współpracę w zakresie edukacji uniwersyteckiej. Oznacza to, że sztuczna inteligencja nie jest w stanie całkowicie zastąpić ludzkich wykładowców (Katsamakas i in., 2024; Małek i in., 2024; Torczyńska, 2019, ss. 106-126).

Organizacja badań

W skład społeczności badawczej *Młoda Kadra 2015 plus* wchodzą osoby związane z projektem realizowanym przez Politechnikę Wrocławską, mający na celu rozwój oferty dydaktycznej w ramach szerszych działań związanych z poprawą jakości kształcenia. Tę wspólnotę badawczą tworzą nieformalnie pracownicy naukowi, wykładowcy oraz studenci przedmiotów o tematyce związanej z komunikowaniem społecznym. W latach 2012-2019 istnieje w obrębie Studium Nauk Humanistycznych i Społecznych Politechniki Wrocławskiej. Składa się z pracowników naukowych, wykładowców oraz kilkuset studentów i doktorantów Politechniki Wrocławskiej w cyklu semestralnym. W okresie 2020-2024 Studium przekształca się w Katedrę Nauk Humanistycznych i Społecznych na Wydziale Zarządzania. Od 1. października 2024 zmienia ona nazwę na Katedra Studiów nad Nauką, Techniką i Społeczeństwem.

Od kilkunastu lat bada się komunikowanie społeczne na elearningowym forum internetowym (Postawa, 2014, ss. 289-302; 2015, ss. 41-56). Weryfikuje się rolę mediów społecznościowych w edukacji uniwersyteckiej (Postawa, 2014a, ss. 185-198; 2018, ss. 149-166), bezpieczeństwo w Sieci (Postawa, 2015a, ss. 177-191; 2016, ss. 21-31; 2017, ss. 201-215). Opisuje się wpływ technologii informacyjnych i komunikacyjnych na charakterystykę wspólnoty badawczej oraz rozwój mediów (Postawa, 2019, ss. 527-535; 2020). W dociekaniach tych potwierdzono dużą rolę tak zwanej obecności autonomicznej w edukacji. Obecność ta polega na możliwości samodzielnego zarządzania swoim procesem uczenia się, przy jednoczesnym wsparciu nowoczesnych technologii. Od roku 2022 intensywnie śledzi się wpływ sztucznej inteligencji na charakterystykę wspólnoty badawczej. W 2024 roku przeprowadzono badania ankietowe o tematyce sztucznej inteligencji wśród studentów, wykładowców oraz pracowników naukowych czterech wydziałów Politechniki Wrocławskiej: Informatyki i Telekomunikacji, Zarządzania, Podstawowych Problemów Techniki oraz Elektroniki, Fotoniki i Mikrosystemów. Następny punkt pracy mówi o koncepcji metodologii tych badań.

Metodologia

Jednym z bardziej znanych, w kontekście wspólnot badawczych, jest model Garrisona, Andersona i Archera (2000, ss. 87-105). Posiada on trzy takie elementy składowe, jak: obecność społeczna, obecność poznawcza oraz obecność nauczania. Model ten został poddany krytyce w aspekcie metodologicznym, gdyż opieranie się na metodach ilościowych jest postrzegane jako sprzeczne z jego charakterystyką związaną z konstruktywizmem społecznym (Jézégou, 2010, ss. 1-18). Wskazuje się także na problem z nakładaniem się i wzajemnym oddziaływaniem trzech składowych modelu, co może utrudniać mierzenie ich indywidualnego oddziaływania (Xin, 2012; Annand, 2019).

W trosce o niezależność i uniwersalność wymiarów modelu wspólnoty badawczej proponuje się jej analizę w perspektywie multidyscyplinarnej: socjologicznej, psychologicznej oraz pedagogicznej. Zamiana aspektu poznawczego na psychologiczny związana jest z charakterem typowo edukacyjnym tego elementu modelu Garrisona (rozwiązywanie problemów poprzez ich rozpoznawanie, wymianę informacji i łączenie idei). Problematyka ta w obecnej propozycji jest przeniesiona do trzeciego elementu modelu, zwanego pedagogicznym, gdzie do dydaktycznego charakteru nauczania (*teaching*) dodany jest aspekt uczenia się (*learning*). Zmiana ta daje pełne ujęcie perspektywy edukacyjnej, jako uczenie się i nauczanie. Proponowane rozróżnienie multidyscyplinarne łączy się z podstawowymi cechami wspólnoty badaw-

czej. W ujęciu socjologicznym jest to społeczna, widoczna jako zbiór podmiotów posiadających swoje psychologiczne charakterystyki oraz pełniących role jednoczesnego uczenia się i nauczania (wykładowca uczy studentów, jednocześnie ucząc się od nich).

Badania ankietowe zawierają problematykę sztucznej inteligencji. Opinie respondentów dotyczą korzyści płynących z zastosowania sztucznej inteligencji oraz obaw związanych z jej rozwojem. Dokonano tego w języku polskim dla Polaków oraz po angielsku dla obywateli Turcji, Włoch, USA, Kazachstanu, Japonii, Mongolii, Ukrainy, Białorusi, Meksyku, Hiszpanii i Francji. Zweryfikowano 456 anonimowych ankiet (spośród 461). Respondentami są studenci, wykładowcy oraz pracownicy naukowi Politechniki Wrocławskiej. Termin ankietyzacji: od 30. października do 8. grudnia 2024 roku. W eksplorowaniu powyższej problematyki stosuje się głównie metody statystyczne. Analiz danych dokonywano za pomocą programów IBM SPSS, MS Office, Statistica 13, EView12 oraz RStudio. W ocenie korzyści i obaw rozwoju AI zastosowano pięciopunktową skalę Likerta: od 1 (zdecydowanie nie zgadzam się) i 2 (raczej nie zgadzam się), poprzez 3 (nie mam zdania) do 4 (raczej zgadzam się) i 5 (zdecydowanie zgadzam się). Treść kwestionariusza jest przedstawiona na rycinach 1-6. Teoretyczne podstawy badań odnoszą się do publikacji: Osborne, 2017; Fagerland, Hosmer, 2017, ss. 668-686.

Opis wpływu sztucznej inteligencji na charakterystykę wspólnoty badawczej posiada następującą strukturę. W sekcji 2 przedstawia się analizę wpływu sztucznej inteligencji na społeczny wymiar wspólnoty badawczej. Analiza psychologicznego charakteru wspólnoty jest zaprezentowana w trzeciej sekcji artykułu. Natomiast czwartą część pracy stanowi analiza wpływu AI na wymiar pedagogiczny.

Korzystanie ze sztucznej inteligencji w perspektywie socjologicznej

Jak wspomniano powyżej, wspólnota badawcza posiada swoje istotne cechy, jak ta wynikająca z faktu bycia grupą społeczną. W tej części pracy opisuje się jej charakterystykę w aspekcie relacji ze sztuczną inteligencją. Opiera się to na modelu SOC ocenie korzystania ze sztucznej inteligencji oraz na percepcji obaw związanych z jej rozwojem.

Informacje o zmiennych przedstawiono na podstawie analiz regresji w programie IBM SPSS. Sześć testów efektów Walda chi^2 (tab. 1-6) wykazuje, że zmienne niezależne mają istotny wpływ na zmienne zależne. Tabela 1. określa w sposób szczegółowy wpływ zmiennych niezależnych na zmienną zależną (socjologiczną) wraz z ich statystyczną charakterystyką.

Tabela 1

Korzyści społeczne (N = 456)

Zmienna niezależna/ Parametr	B	Exp(B)	p	M	SD
psychologiczna	2.035	7.650	< .001	3.87	0.65
pedagogiczna	.448	1.629	< .001	3.92	0.79

Źródło: badania własne, IBM SPSS [B – współczynnik regresji; Exp(B) – iloraz szans; p – istotność statystyczna; M – średnia; SD – odchylenie standardowe].

Analiza wpływu zmiennych niezależnych (psychologiczna, pedagogiczna) na zmienną zależną jest następująca. Ze względu na wartość ilorazu szans Exp(B) = 7.650, wzrost wartości psychologicznego korzystania z SI o jednostkę zwiększa szanse na osiągnięcie wyższego poziomu zmiennej socjologicznej 7,65-krotnie. Jest to bardzo silny predyktor w modelu społecznych korzyści z AI.

Analogicznie wzrost wartości pedagogicznych korzyści z AI o jednostkę zwiększa szanse na wyższy poziom korzyści społecznych o 62,9%. Wpływ jest istotny, ale o wiele słabszy w porównaniu ze zmienną psychologiczną.

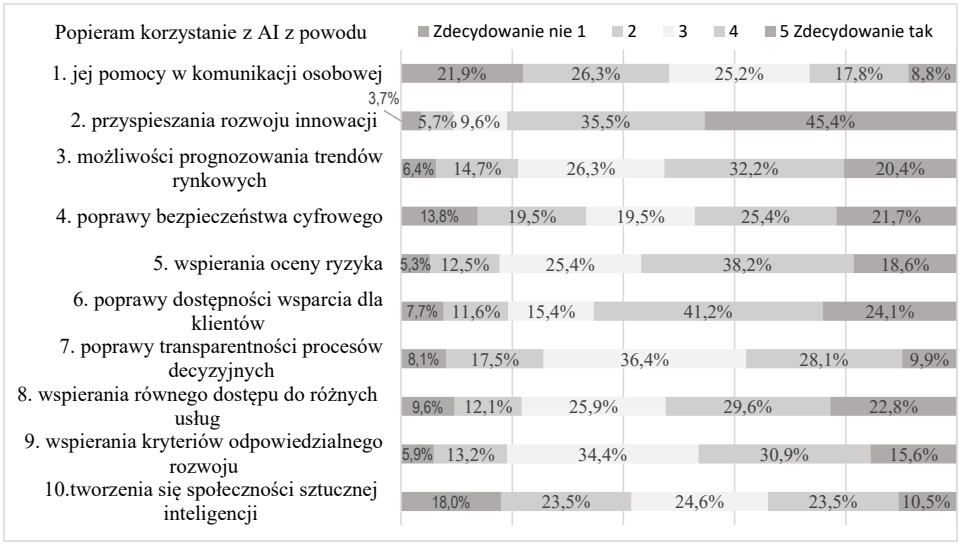
Rycina 1. przedstawia szczegóły popierania korzyści społecznych z AI.

Według opinii wspólnoty badawczej *Młoda Kadra 2015 plus*, najwięcej korzyści w perspektywie społecznej przynosi *przyspieszanie rozwoju innowacji* (80.9%, w tym 45,4% - „zdecydowanie tak"). Prawie 2/3 tej społeczności podaje powód *poprawy dostępności wsparcia dla klientów* (65.3%). W granicach od 50% do 60% mieści się pozostała większość społecznych korzyści z AI. Powyższe korzyści można zaliczyć do subkategorii szeroko pojętego *dobrostanu* (nr 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9 z ryc. 1.). Jest to najwyżej oceniana subkategoria korzyści społecznych (średnia 56.1%).

Najmniejsze poparcie w społecznym korzystaniu z AI otrzymały zapytania o *tworzenia się społeczności sztucznej inteligencji* (34.0%) oraz o *jej pomoc w komunikacji osobowej* (co czwarty – 26.5%). Jeśli te korzyści zaliczyć do subkategorii *interakcji* (nr 1, 10 z ryc. 1.), to jej średnia wynosi 30.2%. Ostatnie dwa argumenty otrzymały jednocześnie najwięcej odpowiedzi negatywnych – średnia 44.9%.

Społeczna charakterystyka wspólnoty badawczej w tematyce korzystania z AI jest związana z jej syntezą jako społeczności popierającej korzystanie z AI z perspektywy subkategorii *dobrostanu* w 56.1%. Natomiast, negatywna charakterystyka korzyści społecznych widoczna jest w subkategorii *interakcji* (9/20 respondentów) oraz subkategorii *bezpieczeństwa* (nr 4 z ryc. 1.), czego nie popiera 33.3% wspólnoty, czyli co trzeci ankietowany. Proporcje

powyższe wskazują na umiarkowanie pozytywną charakterystykę wspólnoty badawczej w aspekcie popierania socjologicznych korzyści. W następnym punkcie pracy analizuje się obawy związane z rozwojem AI.



Ryc. 1. Obraz wspólnoty badawczej popierania korzystania z AI w kontekście socjologicznym (N = 456)
(źródło: badania własne, MS Office, 2024)

Obawy związane z rozwojem AI w kontekście socjologicznym

Problematyka obaw łączy się z relacją pomiędzy zmiennymi. Tabela 2. przedstawia analizę wpływu zmiennych niezależnych na zmienną społeczną wraz z ich statystyczną charakterystyką.

Tabela 2

Obawy społeczne (N = 456)

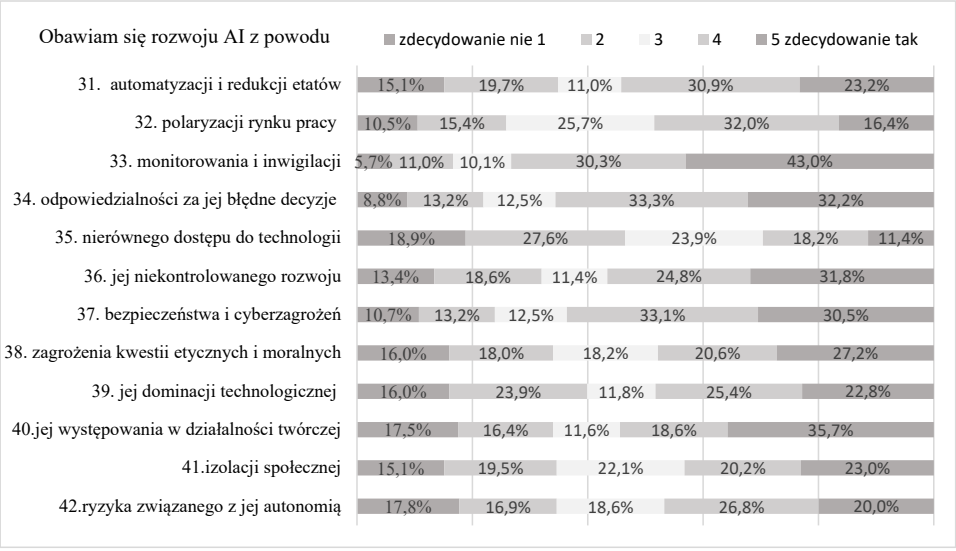
Zmienna niezależna/ Parametr	B	Exp(B)	p	M	SD
psychologiczna	1.055	2.872	< .001	3.22	1.02
pedagogiczna	.909	2.481	< .001	2.90	.94

Źródło: badania własne, IBM SPSS.

Według danych z tabeli 2, zwiększenie wartości obaw psychologicznych o jedną jednostkę zwiększa szansę na wyższą kategorię socjologicznych obaw rozwoju AI około 2.87-krotnie.

Natomiast, zwiększenie wartości obaw pedagogicznych o jedną jednostkę powoduje wzrost szansy na wyższą kategorię obaw socjologicznych około 2.48-krotnie.

Rycina 2. przedstawia szczegółowy obraz obaw wspólnoty badawczej o rozwój AI.



Ryc. 2. Obawy wspólnoty badawczej o rozwój AI w perspektywie socjologicznej (N = 456)
(źródło: badania własne, MS Office, 2024)

Wspólnocie naukowej *Młoda Kadra 2015 plus* przedstawiono kwestionariusz ankiety dotyczącej korzyści i obaw odnośnie rozwoju AI. Prawie jedna czwarta tej problematyki (24%) dotyczy obaw w aspekcie społecznym, które rycina 2. schematycznie przedstawia. Również tutaj można wyodrębnić subkategorie *dobrostanu* (nr 31, 32, 34, 35, 40, 41), *bezpieczeństwa* (nr 33, 36, 37, 38, 39, 42) i *interakcji* (nr 41).

Największe obawy dotyczą *monitorowania i inwigilacji* (73,3%) oraz *bezpieczeństwa i cyberzagrożeń* (63.6%). Ponad połowa ankietowanych wskazuje na obawy związane z *niekontrolowanym rozwojem AI* (56.6%), *występowaniem AI w działalności twórczej* (54.4%) oraz kwestią *automatyzacji i redukcji etatów* (54.2%).

Najmniejsze obawy „pozytywne" („tak" i „zdecydowanie tak") związane są z *nierównym dostępem do technologii* (29.6%). Najmniejsze obawy „negatywne" („nie" i „zdecydowanie nie") dotyczą *monitorowania i inwigilacji* (16.7%) oraz *odpowiedzialności za błędne decyzje AI* (22.0%). Z obawami społecznymi, jak *bezpieczeństwo i cyberzagrożenia* oraz *polaryzacja rynku pracy* nie zgadza się co czwarty ankietowany. Prawie co trzeci jest przeciwny *niekontrolowanemu rozwojowi AI, występowaniu AI w działalności twórczej* oraz związaną z AI *izolacją społeczną, ryzykiem związanym zautonomią AI*, a także *automatyzacją i redukcją etatów*.

Konkludując, charakterystykę wspólnoty badawczej w socjologicznej perspektywie obaw rozwoju AI można przedstawić następująco. Ponad połowa ankietowanych (52.6%) potwierdza obawy w stosunku do rozwoju AI, co przedstawia umiarkowanie sceptyczną charakterystykę tej wspólnoty. Mocy tego sceptycyzmu dodaje fakt, iż co czwarty ankietowany (26,4%) prezentuje tę tendencję w stopniu absolutnym („zdecydowanie tak"). Z drugiej strony, prawie 1/3 wspólnoty badawczej nie widzi obaw w rozwoju AI (31.5%).

W następnej sekcji analizuje się psychologiczny obraz wspólnoty naukowej.

Analiza psychologiczna charakterystyki wspólnoty badawczej

Tak jak wspólnota badawcza posiada swój profil społeczny, posiada również własny wizerunek psychologiczny. Ten kierunek podejścia do społeczności badawczej przedstawia się w poniższych analizach tworząc model PSYCH.

Tabela 3 określa w sposób szczegółowy wpływ zmiennych niezależnych na zmienną zależną psychologiczną wraz z ich statystyczną charakterystyką.

Tabela 3

Korzyści psychologiczne korzystania z AI (N = 456)

Zmienna niezależna/ Parametr	B	Exp(B)	p	M	SD
socjologiczna	1.670	5.310	< .001	3.34	.69
pedagogiczna	1.522	4.581	< .001	3.92	.79

Źródło: badania własne, IBM SPSS.

Dane z analizy parametrycznej wskazują, że dla każdej jednostki wzrostu zmiennej socjologicznej szanse na osiągnięcie wyższego poziomu zmiennej psychologicznej rosną 5.31-krotnie. Natomiast, na każdy jednostkowy wzrost

poziomu zmiennej pedagogicznej szanse na wyższy poziom korzyści psychologicznych wzrastają około 4.58-krotnie.

Rycina 3 przedstawia obraz wspólnoty badawczej, wynikający z popierania korzystania z AI w perspektywie psychologicznej.

Ryc. 3. Popieranie korzystania z AI w kontekście psychologicznym. Subkategorie: *analiza poznawcza* (nr 11, 12, 13, 14, 15, 20); *dobrostan* (nr 16,17,18,19)
(źródło: badania własne, MS Office, 2024)

W opinii respondentów, AI przynosi najwięcej korzyści w *szybkości analizy wyników* (91.9%), *możliwości analizy dużych zbiorów danych* (90.1%) oraz *pomocy AI w przetwarzaniu dokumentów* (85.3%). Czwarty w kolejności aspekt stanowi *identyfikacja wzorców, które są trudne do wykrycia w tradycyjnych analizach* (82.9%). Piąty z kolei aspekt korzyści psychologicznych dotyczy *minimalizacji ryzyka błędów* i odnosi się do ponad 2/3 ankietowanych (67.8%). Razem z najmniej reprezentatywną korzyścią związaną z rolą *AI we wspieraniu w podejmowaniu decyzji* (41.9%) można zaliczyć je do subkategorii *analizy poznawczej*. Natomiast, pozostałe cztery aspekty to powody związane z *dobrostanem* użytkowników AI. Ich odpowiedzi pozytywne („raczej tak", „zdecydowanie tak") oscylują od 66.0% do 58.6%.

Charakterystyką wypowiedzi ankietowanych w perspektywie psychologicznej jest także fakt stosunkowo małej części wypowiedzi neutralnych („nie mam zdania") na poziomie 12.96% w porównaniu z 24.2% w perspektywie socjologicznej.

Reasumując, obraz wspólnoty badawczej w tym kontekście jest zdecydowanie pozytywny na poziomie 70,1% wypowiedzi. Są to dane ponad czterokrotnie wyższe (4.14) od negatywnego obrazu wspólnoty odnoszącego się do wypowiedzi „raczej nie" i „zdecydowanie nie" (sumaryczna średnia – 16.9%).

W kolejnym punkcie pracy analizuje się obawy grupy naukowej związane z rozwojem AI.

Obawy związane z rozwojem AI w aspekcie psychologicznym

Tabela 4 określa w sposób szczegółowy wpływ zmiennych niezależnych na zmienną zależną psychologiczną wraz z ich statystyczną charakterystyką.

Tabela 4

Obawy psychologiczne (N = 456)

Zmienna niezależna/ Parametr	B	Exp(B)	p	M	SD
socjologiczna	1.380	3.975	< .001	3.34	.80
pedagogiczna	.690	1.994	< .001	2.90	.94

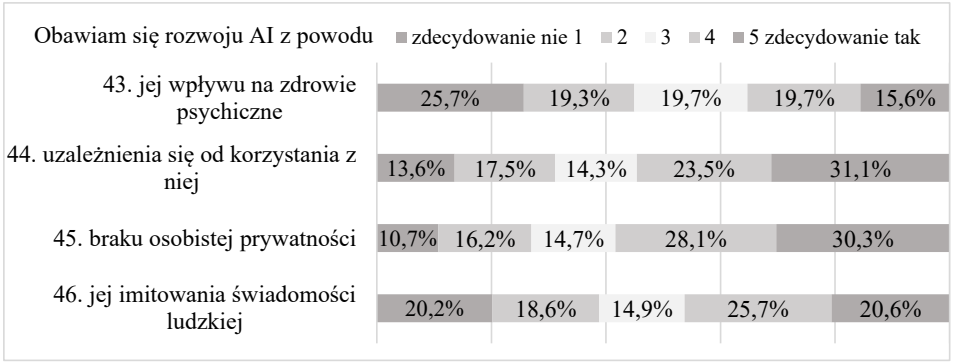
Źródło: badania własne, IBM SPSS.

Wzrost obaw o rozwój AI zmiennej socjologicznej o jedną jednostkę prawie czterokrotnie (ExpB = 3.975) zwiększa szanse na osiągnięcie wyższych wartości psychologicznych. Natomiast wyższy poziom zmiennej pedagogicznej o jedną jednostkę prawie dwukrotnie (ExpB=1.994) zwiększa szanse na wyższą wartość zmiennej psychologicznej.

Obrazowo zależności te przedstawia rycina 4. – obaw w wymiarze psychologicznym.

W opinii wspólnoty badawczej *Młoda Kadra 2015 plus*, największe obawy w aspekcie psychologicznym związane są z *brakiem osobistej prywatności* (58.3%) oraz *uzależnieniem się od korzystania z AI* (54.6%). Symetrycznie odwrotnie sytuacja przedstawia się, patrząc na negatywne odpowiedzi przedstawione na rycinie. Najmniej wskazań dotyczy obaw o *brak osobistej prywatności* (26.9%) oraz *uzależnienie się od korzystania z AI* (31.1%).

Ogólna charakterystyka wspólnoty badawczej w aspekcie obaw psychologicznych jest o wiele bardziej zrównoważona, anieli związana z psychologicznymi korzyściami. Obawy pozytywne dotyczą średnio prawie połowy ankietowanych (48.6%) w odpowiedziach „zgadzam się" i „zdecydowanie



Ryc. 4. Obraz obaw wspólnoty naukowej w wymiarze psychologicznym. Podkategorie: *dobrostan* 43, *interakcja* 44, *bezpieczeństwo* 45, 46, (N = 456)
(źródło: badania własne, MS Office 2024)

zgadzam się". Natomiast, w odpowiedziach negatywnych są to wartości średnie obejmujące ponad 1/3 ankietowanych (35.5%). Konkludując, można stwierdzić, że proporcjonalnie duża ilość negatywnych obaw (35.5%) potwierdza wysoką średnią (70.1%) pozytywnych akceptacji korzyści w modelu PSYCH (ryc. 3).

Następna sekcja dotyczy analizy charakterystyki wspólnoty w perspektywie pedagogicznej.

Charakterystyka grupy badawczej z perspektywy pedagogicznej

Dwa czynniki mają istotny wpływ na charakterystykę wspólnoty badawczej w kontekście pedagogiki. Pierwszym jest aspekt uczenia się (*learning*), a drugim – nauczanie (*teaching*). To podejście do społeczności naukowej przedstawia się w poniższych wskaźnikach sekcji 4. jako model EDU.

Tabela 5

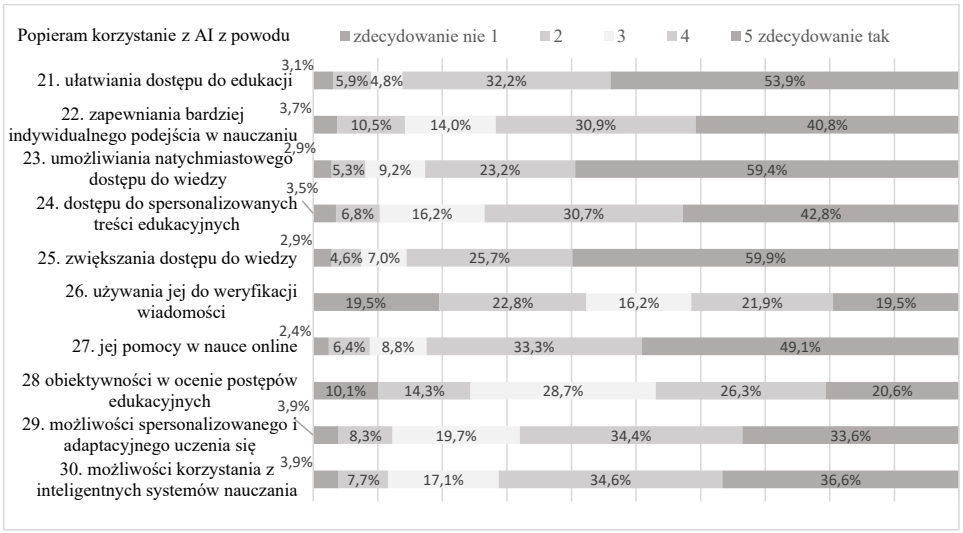
Korzyści pedagogiczne

Zmienna niezależna/ Parametr	B	Exp(B)	p	M	SD
socjologiczna	.555	1.74	< .001	3.34	.80
psychologiczna	2.069	7.92	< .001	3.87	.65

Źródło: badania własne, IBM SPSS.

Według danych zobrazowanych w tabeli 5. wzrost zmiennej socjologicznej o jedną jednostkę zwiększa szanse na wyższy poziom korzyści pedagogicznych około 1.74-krotnie. Natomiast, wzrost zmiennej psychologicznej podnosi szanse na wyższy poziom zmiennej pedagogicznej 7.92-krotnie. Jest to najsilniejszy w obecnych badaniach i statystycznie istotny wpływ.

Rycina 5 przedstawia obraz pozytywnego korzystania z AI w perspektywie pedagogicznej.



Ryc. 5. Charakterystyka wspólnoty badawczej pozytywnego korzystania z AI (N = 456) (źródło: badania własne, MS Office 2024)

Większość korzyści pedagogicznych można zaliczyć do subkategorii *uczenia się* (nr 21, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30), tylko dwie zaliczono do subkategorii *nauczania* (nr 22, 28): są to *zapewnianie bardziej indywidualnego podejścia w nauczaniu* oraz *obiektywności w ocenie postępów edukacyjnych*.

Respondenci przyznali czterem korzyściom pozytywne wartości na poziomie ponad 82%. Są to kwestie nr 21, 23, 25 i 27 z ryciny 5. Następne trzy są większe niż 71% (nr 22, 24 i 30). Tylko dwie korzyści oceniono pozytywnie w skali poniżej 50% (nr 26, 28).

Patrząc symetrycznie, ostatnie dwie korzyści zweryfikowano na „zdecydowanie nie" odpowiednio: 19.5% oraz 10.1%. Pozostałych osiem korzyści posiada średnią wartość odpowiedzi „zdecydowanie nie" równą 3.36%. Jeśli w tej perspektywie pedagogicznej 14.2% ankietowanych wstrzymało się od osądu aktywnego („nie mam zdania"), to obraz charakterystyki wspólno-

ty badawczej okazuje się zdecydowanie pozytywny, to znaczy popierający korzystanie z AI. Iloraz średniej korzyści pozytywnych (71.0%) do średniej korzyści negatywnych (14.8%) wynosi 4.8. Jest on najwyższy w porównaniu z innymi kategoriami.

W następnym punkcie pracy przedstawiono pedagogiczne obawy związane z rozwojem sztucznej inteligencji.

Obawy związane z rozwojem AI w aspekcie pedagogicznym

Tabela 6 określa w sposób szczegółowy wpływ zmiennych niezależnych na zmienną zależną wraz z ich statystyczną charakterystyką.

Tabela 6

Obawy pedagogiczne (N = 456)

Zmienna niezależna/ Parametr	B	Exp(B)	p	M	SD
socjologiczna	1.164	3.203	< .001	3.34	.69
psychologiczna	.640	1.896	< .001	3.22	1.02

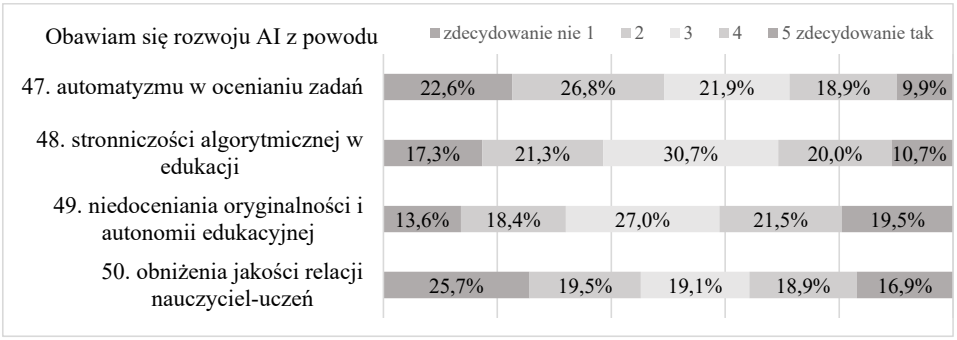
Źródło: badania własne, IBM SPSS.

Według powyższych danych, na każdą jednostkową zmianę w zmiennej socjologicznej szanse na wyższy poziom obaw pedagogicznych wzrastają 3.2-krotnie. Natomiast, wzrost zmiennej psychologicznej o jednostkę zwiększa szanse na wyższy poziom obaw pedagogicznych prawie dwukrotnie.

Z kolei rycina 6 przedstawia obraz obaw wspólnoty badawczej o rozwój AI w aspekcie pedagogicznym.

Podejście pedagogiczne do AI wskazuje zarówno na wymiar edukacyjny, dotyczący *uczenia się* (nr 49) oraz *nauczania* (nr 47, 48, 50). Nr 48. dotyczy *stronniczości algorytmicznej w edukacji*. Odnosi się to do sytuacji, w której algorytmy stosowane w procesach edukacyjnych, takich jak ocena, rekrutacja, personalizacja nauczania, czy analiza wyników, działają w sposób systematycznie niesprawiedliwy wobec pewnych grup użytkowników.

W charakterystyce wspólnoty badawczej przeważa suma średnich obaw negatywnych (41.3%) nad sumą średnich obaw pozytywnych (34.0%). Ponadto, występuje tu największa średnia wartości neutralnych („nie mam zdania") – 24.7% wśród wszystkich modeli występujących w tej pracy. Ponadto,



Ryc. 6. Charakterystyka wspólnoty badawczej (N = 456)
(źródło: badania własne, MS Office 2024)

model ten posiada najniższy procent obaw potwierdzonych „zdecydowanie tak" (14.25%). Duża średnia negatywnych ocen obaw wskazuje na pozytywną charakterystykę akceptacji AI przez społeczność *Młodej Kadry 2015 plus*.

Wnioski z przeprowadzonych badań przedstawiono w następnym punkcie pracy.

Zakończenie

Aby odpowiedzieć na pytanie o wpływ sztucznej inteligencji na charakterystykę wspólnoty badawczej, odniesiono się do analizy multidyscyplinarnej. Materiał empiryczny składa się z pięćdziesięciu argumentów podzielonych na trzy kategorie: socjologiczną, psychologiczną oraz pedagogiczną. W analizie poszczególnych kategorii wskazano na pojawiające się trendy związane z charakterystyką wspólnoty badawczej.

W kwestii popierania AI ze względu korzyści społeczne pojawiają się dwie przeciwstawne tendencje. Pierwsza wiąże się z popieraniem korzyści związanych z podkategorią *dobrostanu*. Są to pozytywne oceny w skali od prawie 40% (*poprawa transparentności procesów decyzyjnych*) do ponad 80% (*przyspieszanie rozwoju innowacji*).

Drugim trendem w analizie korzyści socjologicznych jest negatywny obraz pozostałych ocen dotyczących podkategorii *interakcji* i *bezpieczeństwa*. W tej pierwszej średnia ocen negatywnych wynosi 44.8%. Świadczy to o stosunkowo dużym braku akceptacji przez wspólnotę badawczą interakcyjnych cech AI. W porównaniu ze średnią negatywnych wyników kategorii *dobrostanu* (19.1%) – wskaźniki te są ponad dwukrotnie wyższe. W przypadku *bezpieczeństwa cyfrowego* średnia odpowiedzi negatywnych wynosi 33.3%. Jest to opinia co trzeciej osoby wspólnoty badawczej.

W analizie obaw społecznych związanych z rozwojem AI charakterystyka wspólnoty badawczej jest o wiele bardziej pesymistyczna. Ponad połowa ankietowanych (52.6%) potwierdza obawy związane z rozwojem AI. Z tego co czwarty widzi te obawy w stopniu absolutnym (26.4% odpowiedzi „absolutnie nie zgadzam się"). Z drugiej strony, prawie 1/3 wspólnoty badawczej (31.5%) nie widzi obaw w rozwoju AI w tym kontekście. Fenomenem jest średnia korzyści społecznych wynosząca M = 3.43 (SD = .69). Jest ona równa średniej dla obaw społecznych: M = 3.43 (SD = .80).

Jeżeli w aspekcie socjologicznym obraz wspólnoty badawczej można określić jako zrównoważony, tak w dziedzinie psychologicznej charakterystyka ta jest zupełnie różna – pozytywna na poziomie 70,1% ocen korzyści z AI. Są to wskaźniki ponad czterokrotnie wyższe (4.14) od średniej negatywnych ocen korzyści. W subkategoriach bardziej popierane są korzyści z *analizy poznawczej* (76.6%), niż z *dobrostanu* (60.3%).

Ocena obaw psychologicznych jest o wiele bardziej stonowana, w porównaniu z ocenami psychologicznych korzyści. Obawy pozytywne dotyczą średnio 48.6% respondentów. Natomiast, w kategoriach negatywnych są to wartości średnie na poziomie 35.5% i obejmujące ponad 1/3 ankietowanych. Porównując dane z całej sekcji, można stwierdzić, że proporcjonalnie duża ilość negatywnych obaw (35.5%) potwierdza wysoką średnią 70.1% pozytywnych akceptacji korzyści z AI w modelu PSYCH. Wynikiem jest pozytywna charakterystyka akceptacji AI przez wspólnotę badawczą.

W obrazie pedagogicznym charakterystyki wspólnoty badawczej dominuje najwyższy w badaniach iloraz średniej korzyści pozytywnych do negatywnych. Średnia ocen popierających korzystanie z AI wynosi 71.0%. W ilorazie tego wskaźnika do średniej ocen negatywnych korzystania z AI (14.8%) wskaźnik 4.8 jest najwyższy w badaniach.

Tak jak w modelu psychologicznym, porównując dane z całej sekcji pedagogicznej, dochodzi się do podobnego wniosku. Proporcjonalnie jeszcze większa średnia negatywnych obaw (41.3%), niż w modelu PSYCH, potwierdza jeszcze wyższą średnią (71.0%) pozytywnych akceptacji korzyści z AI w modelu pedagogicznym.

Kolejny trend charakterystyki wspólnoty badawczej związany jest z kategorią obaw pedagogicznych (ryc. 6.). Jako jedyny, spośród prezentowanych na rycinach 1-6, posiada negatywny obraz obaw rozwoju AI. Wynika to z większej średniej obaw negatywnych (41.3%), niż pozytywnych (34.0%). Ponadto, model ten posiada najniższy procent obaw zdecydowanie pozytywnych (14.3%). Są to wartości absolutne wśród wszystkich modeli występujących w tej pracy, potwierdzające charakterystykę zdecydowanej negacji obaw pedagogicznych w rozwoju AI. Wynikiem jest jeszcze bardziej pozytywna charakterystyka akceptacji AI przez wspólnotę badawczą. Powyższa charak-

terystyka pedagogiczna związana z wysokim poparciem korzystania z AI wskazuje na bardzo duży wpływ AI na proces edukacyjny.

W analizie multidyscyplinarnej możliwe jest wychwycenie trendów pojawiających się nie tylko wewnątrz poszczególnych dziedzin. Możliwe jest także eksplorowanie zależności między badanymi kategoriami: socjologiczną, psychologiczną i pedagogiczną.

Testy korelacji rho Spearmanna potwierdziły silne zależności zmiennych widoczne we współczynniku rho większym od 0.6. Korelacja zmiennej psychologicznej z pedagogiczną dała wynik $\rho = .636$, co weryfikuje wysoki iloraz szans Exp(B) = 7.92 (tab. 5). Drugim potwierdzeniem tej korelacji jest współczynnik rho Spearmanna zmiennej psychologicznej z socjologiczną ($\rho = 0.606$), co weryfikuje wysoki iloraz szans Exp(B) = 7.65 (tab. 1).

Testy Spearmanna w kategorii obaw podały najwyższy współczynnik dla zmiennych psychologicznej i socjologicznej ($\rho = .611$). W teście ilorazu szans Exp(B) wynosi 3.975, co widoczne jest w tabeli 4.

Wnioskiem z tych porównań jest potwierdzenie zmiennej psychologicznej jako posiadającej największy wpływ na pozostałe zmienne. Podobne właściwości posiada zmienna pedagogiczna, ale bardziej w aspekcie korzyści, niż obaw.

Podsumowując badania, należy wyrazić, że nie są to wyniki całkowicie wyczerpujące tematykę korzyści i obaw związanych z używaniem AI. Jako swego rodzaju ograniczenie można wskazać, że badania dotyczą tylko jednego środowiska związanego z Politechniką Wrocławską.

Nie dają one także odpowiedzi na stosunkowo nowy rodzaj tożsamości wspólnoty badawczej, jaką jest obecność autonomiczna, ale w tym celu trzeba by zaproponować inny rodzaj poszukiwań naukowych. Jeszcze inną alternatywą badań mogą być na przykład: perspektywa neurobiologiczna lub obejmująca problematykę nauk medycznych.

Ostatni wniosek dotyczy tego, że istnieją ogromne możliwości współpracy wspólnoty badawczej z AI, oczywiście bez obaw o dominację tej drugiej.

Wkład autorów

Autor deklaruje samodzielny wkład w powstanie pracy.

REFERENCES

Opracowania

AlAfnan, M.A., Dishari, S., Jovic, M., Lomidze, K. (2023). *Chatgpt as an educational tool: Opportunities, challenges, and recommendations for communication, business writing, and composition courses*. Journal of Artificial Intelligence and Technology, 3(2)

Al Ka'bi, A. (2023). *Proposed artificial intelligence algorithm and deep learning techniques for development of higher education.* International Journal of Intelligent Networks, 4

Annand, D. (2019) *Limitations of the Community of Inquiry Framework, International.* Juornal of E-Learning and Distance Education, 2(34)

Benvenuti, M., Cangelosi, A., Weinberger, A., Mazzoni, E., Benassi, M., Barbaresi, M., Orsoni, M. (2023). *Artificial intelligence and human behavioral development: A perspective on new skills and competencies acquisition for the educational context*. Computers in Human Behavior, 148, 107903

Crawford, J., Cowling, M., Allen, K.-A., (2023). *Leadership is needed for ethical ChatGPT: Character, assessment, and learning using artificial intelligence (AI).* Journal of University Teaching and Learning Practice, 20(3)

Fagerland, M.W., Hosmer, D.W. (2017). *How to test for goodness of fit in ordinal logistic regression models*. The Stata Journal, 17

Fariani, R.I., Junus, K., Santoso, H.B., 2023, *A systematic literature review on personalised learning in the higher education context*. Technology, Knowledge and Learning, 28(2)

Fauzi, F., Tuhuteru, L., Sampe, F., Ausat, A.M.A., Hatta, H.R. (2023). *Analysing the role of ChatGPT in improving student productivity in higher education.* Journal on Education, 5(4)

Garrison, D.R., Andersson, T., Archer, W. (2000). *Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education*. The Internet and Higher Education, 2(2-3)

Jézégou, A. 2(010). *Community of Inquiry in e-learning: A critical analysis of Garrison and Anderson Model*. Journal of Distance Education, 24 (3)

Kasneci, E., Seßler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., Gasser, U., Groh, G., Günnemann, S., Hüllermeier, E. (2023). *ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education.* Learning and Individual Differences, 103, 102274

Kung, T.H., Cheatham, M., Medenilla, A., Sillos, C., De Leon, L., Elepaño, C. i in. (2023). *Performance of ChatGPT on USMLE: Potential for AI-assisted medical education using large language models.* PLoS Digital Health, 2(2), e0000198

Lo, C.K. (2023). *What is the impact of ChatGPT on education? A rapid review of the literature.* Education Sciences, 13(4)

Masters, K. (2023). *Ethical use of artificial intelligence in health professions education: AMEE Guide No. 158*. Medical Teacher, 45(6)

Osborne, J.W. (2017). *Regression and linear modeling: Best practices and modern methods*. Thousand Oaks, Kalifornia: Sage

Postawa, A. (2014). *Komunikowanie na forum w trójwymiarowym systemie percepcji zmysłów.* W: M. Steciąg, M. Bugajski (red.), *Tożsamość w komunikowaniu*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego

Postawa, A. (2014a). *Media społecznościowe w edukacji uniwersyteckiej*. W: M. Małek (red.), *Etyka i technika: etyczne, społeczne i edukacyjne aspekty działalności inżynierskiej*. Wrocław: Studium Nauk Humanistycznych i Społecznych Politechniki Wrocławskiej

Postawa, A. (2015). *Analiza tekstów e-learningowego forum internetowego w kontekście „Praw mediów" Marshalla McLuhana*. W: E. Borkowska (red.), *Przestrzenie komunikacji: technika, język, kultura*. Gliwice: Wydawnictwo Politechniki Śląskiej

Postawa, A. (2015a). *Privacy and its risks*. W: M. Wawrzak-Chodaczek (red.), *Real communication*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing

Postawa, A. (2016). *Trends in digital education*. Edutainment, 1(1)

Postawa, A. 2(017). *Prywatność i bezpieczeństwo danych w wirtualnym świecie.* W: M. Biedroń (red.), *Imaginarium interakcji społecznych*. Wrocław: Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe

Postawa, A. (2018). *Motywacje do korzystania z mediów społecznościowych według studentów medioznawstwa i komunikacji społecznej*. W: I. Hofman, D. Kępa-Figura (red.), *Multimodalność mediów elektronicznych.* Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej

Postawa, A. (2019). *Wpływ technologii informacyjnych i komunikacyjnych na tożsamość wspólnoty badawczej*. W: J. Kaczmarek (red.), *Między socjologią a filozofią i teologią*. Poznań: Wydawnictwo Nauk Społecznych i Humanistycznych

Postawa, A. (2020). *Medialne (r)ewolucje a komunikowanie społeczne*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek

Torczyńska, M. (2019). *Sztuczna inteligencja i jej społeczno-kulturowe implikacje w codziennym życiu*. Kultura i Historia, 36

Xin, C. (2012). *A critique of the Community of Inquiry Framework.* Journal of Distance Education, 1(26)

Zhang, Q. (2023). *Investigating the effects of gamification and ludicization on learning achievement and motivation: An empirical study employing Kahoot! and Habitica.* International Journal of Technology-Enhanced Education, 2(1)

Źródła internetowe

Contrino, M.F., Reyes-Mill´an, M., Vazquez-Villegas, P., Membrillo-Hernandez, J. (2024). *Using an adaptive learning tool to improve student performance and satisfaction in online and face-to-face education for a more personalized approach*. Smart Learning Environment, 11; https://doi.org/10.1186/s40561-024-00292-y [dostęp: 21.10.2025]

Gransden, C., Hindmarsh, M., L^e, N.C., Nguyen, T.H. (2024). *Adaptive learning through technology: a technical review and implementation*. Higher Education, Skills and Work-based Learning, 14; https://doi.org/10.1108/HESWBL-05-2023-0121 [dostęp: 21.10.2025]

Horvers, A., Molenaar, I., Van der West, H., Bosse, T., Lazonder, A.W. (2024). *Multimodal measurements enhance insights into emotional responses to immediate feedback*. Frontiers in Psychology, 14; https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1294386 [dostęp: 21.10.2025]

Ipinnaiye, O., Risquez, A. (2024). *Exploring adaptive learning, learner-content interaction and student performance in undergraduate economics classes*. Computers and Education, 215; https://doi.org/10.1016/j.compedu.2024.105047 [dostęp: 21.10.2025]

Jing, L.Y., Zhao, K., Zhu, H., Wang, C., Wang, Q. (2023). *Research landscape of adaptive learning in education: a bibliometric study on research publications from 2000 to 2022*. Sustainability, 15; https://doi.org/10.3390/su15043115 [dostęp: 21.10.2025]

Katsamakas, E., Pavlov, O.V., Saklad, R. (2024), *Artificial Intelligence and the Transformation of Higher Education Institutions: A Systems Approach*. Sustainability, 16(14), 6118; DOI: 10.3390/su16146118 [dostęp: 21.10.2025]

Lu, J., Zheng, R., Gong, Z., Xu, H. (2024). *Supporting Teachers' Professional Development With Generative AI: The Effects on Higher Order Thinking and Self-Efficacy*. IEEE Transactions on Learning Technologies, 17; doi: 10.1109/TLT.2024.3369690 [dostęp: 21.10.2025]

Małek, K. (red.) (2024). *Sztuczna inteligencja w edukacji*; https://psych.uw.edu.pl/wp-content/uploads/sites/8/2024/07/Narzedzia-AI-w-edukacji-_czerwiec-2024.pdf [dostęp: 21.10.2025]

Manly, C.A. (2024). *A panel data analysis of using multiple content modalities during adaptive learning activities.* Research in Higher Education, 65; https://doi.org/10.1007/s11162-024-09784-9 [dostęp: 21.10.2025]

Mejeh, M., Sarbach, L., Hascher, T. (2024). *Effects of adaptive feedback through a digital tool – a mixed-methods study on the course of self-regulated learning*. Education and Information Technologies; https://doi.org/10.1007/s10639-024-12510-8 [dostęp: 21.10.2025]

Karolina Kuryś-Szyncel
ORCID 0000-0002-1934-6090

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

RODZICIELSTWO JAKO WYMIAR BIOGRAFII RODZINNEJ – IMPLIKACJE BADAWCZE

Abstract. Kuryś-Szyncel Karolina, *Rodzicielstwo jako wymiar biografii rodzinnej – implikacje badawcze* [Parenting as a Dimension of Family Biography – Research Implications] Studia Edukacyjne no. 79, 2025, Poznań 2025, pp. 73-84. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 10.11.2025. Accepted: 20.12.2025. DOI: 10.14746/se.2025.79.4

The article attempts to view parenthood as one of the dimensions of family biography, which determines the dynamics of the family system, both in the developmental and semantic layers. By systemic and biographical perspective author indicated a new, in pedagogical science, category of family biography, which is understood as multiplied (being more than the sum of individual biographies), subject to systemic rules of circularity and equipotentiality, endless reconstruction resulting from the tension between the course of family life and the story about the history of life. Recognition of the family as a dynamic and learning system enables the use of qualitative methods to study selected areas and topics of family life and diverse family structures. In this approach, parenthood is a dimension that constitutes the biography of the family system and is subject to research. Parenting is understood, on the one hand, as a biographical solution for a system that is subject to a dynamic equilibrium of tensions, and on the other hand, as a functional dimension of the family (along with cohesion, flexibility and communication). The author indicates the possibilities of qualitative research on the family system with the use of narrative and biographical methods.

Key words: parenting, family, family system, family biography

Wprowadzenie

Celem artykułu jest próba oglądu rodzicielstwa jako jednego z wymiarów biografii rodzinnej, który wyznacza dynamikę systemu rodzinnego zarówno w warstwie rozwojowej, jak i semantycznej. Przyjęcie perspektywy systemowo-biograficznej do opisu rodziny otwiera nową perspektywę badawczą,

Studia Edukacyjne 79, 2025: 73-84. © The Author(s), Adam Mickiewicz University Press, 2025.
Open Access article, distributed under the terms of the CC licence (BY, https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

wskazując obszar badań, jak i metodę. Rodzina rozumiana jest jako system, który, zgodnie z Ogólną Teorią Systemów (von Bertalanffy, 1984), jest czymś więcej niż sumą elementów; jest to całość, która funkcjonuje zgodnie z zasadami cyrkularności, ekwifinalizmu i ekwipotencjalizmu. Oznacza to, że interakcje pomiędzy osobami i ich zachowaniami podlegają sprzężeniom zwrotnym, oraz że jeden skutek (efekt, rezultat) może mieć wiele przyczyn, a przyczyny wywodzące się z jednego źródła mogą powodować wiele różnych skutków. System sam konstruuje wiedzę na swój temat przez własną aktywność poznawczą wobec siebie jako przedmiotu poznania, gdyż jest zamknięty operacyjnie i strukturalnie, ale otwarty kognitywnie (Luhmann, 2007). System jest komunikatywny i dysponuje niezwykłą siłą – *autopojezą*, która zapewnia mu trwanie w dynamicznej równowadze napięć, samotworzenie i samoodtwarzanie się, czyli rozwój (Maturana, Varela, 1980). Mówienie o rodzinie w kategoriach systemu, pozwala między innymi wyodrębnić i opisać mechanizmy (sposoby działania), które sprawiają, że rodzina nie tylko trwa, ale także zmienia się (konstruuje, rekonstruuje, dekonstruuje) i rozwija (zmienia sposób funkcjonowania). Mimo że zmiany te są podporządkowane normatywnie przyjętemu harmonogramowi, który z kolei wyznaczany jest przez dość ściśle określone i mające swe źródło w dyskursie społeczno-kulturowym zdarzenia, jak na przykład przyjście na świat pierwszego dziecka (Duvall, 1977), to jednak każda rodzina stanowi niepowtarzalną, jedyną w swym rodzaju całość. Konstruktywistyczno-narracyjny ogląd tego społecznego fenomenu umożliwia badaczom (a także terapeutom) eksplorowanie rodziny jako subiektywnego system znaczeń (White, 1991), powstałego jako coś więcej niż suma znaczeń jednostkowych. Założenia te uprawniają do potraktowania rodziny jako przestrzeni biograficznego uczenia się (Alheit, 2011, 2015; Dubas, 2001) zarówno z biografii własnej (np. z historii własnego systemu rodzinnego), jak i z biografii Innych (np. dostępnych wielkich i małych narracji na temat innych systemów i zasad w nich panujących). Przyjęcie powyższych założeń predysponuje do wprowadzenia nowej, na gruncie nauk pedagogicznych, kategorii opisu: biografii rodzinnej, która oznacza zwielokrotnioną (będącą czymś więcej niż sumą biografii jednostkowych), podlegającą systemowym zasadom cyrkularności i ekwipotencjalności, nieskończoną rekonstrukcję, wynikającą z napięcia między biegiem życia rodziny a opowieścią o historii życia (Kuryś-Szyncel, 2017). W tak rozumianej biografii rodzinnej rodzicielstwo jest zarówno istotnym przełomem biograficznym, któremu system rodzinny jako całość oraz jego poszczególni członkowie nadają osobiste znaczenie (obszar semantyczny systemu rodzinnego), jak i specjalnym wymiarem określającym zakres i charakter zmian funkcjonowania systemu rodzinnego w czasie (obszar rozwojowy). Rodzicielstwo jest badane i opisywane najczęściej z perspektywy indywidualnych doświadczeń biograficznych

jako macierzyństwo i ojcostwo. Nieliczne są opracowania, które traktowałyby doświadczenie rodzicielstwa nie tylko jako sumę doświadczeń jednostkowych kobiety i mężczyzny, ale jako odrębny wymiar konstytuujący biografię rodziny. Niniejszy artykuł stanowi próbę uzupełnienia tej luki i propozycję nowej perspektywy w społecznych (szczególnie pedagogicznych) badaniach familiologicznych.

Rodzicielstwo jako rozwiązanie biograficzne w systemie rodzinnym

Zostanie rodzicem (matką i ojcem) jest w perspektywie jednostkowej przełomem biograficznym. Przyjście na świat dziecka (szczególnie pierwszego) wywołuje zmiany w życiu, zarówno kobiety jak i mężczyzny, i wymaga zastosowania nowych, nieznanych dotąd sposobów radzenia sobie (Kuryś, 2010). Rodzicielstwo, zwłaszcza pierwsze, opisywane jest jako wydarzenie krytyczne, przełomowe, zarówno dla kobiety jak i mężczyzny, ale także jako punkt zwrotny w systemie rodzinnym (Kuryś, 2011). Przyjście na świat pierwszego dziecka wyznacza przejście rodziny z fazy preparentalnej do fazy parentalnej. W literaturze przedmiotu najczęściej wymienia się sześć do ośmiu etapów, przez które przechodzi typowa rodzina (Duvall, 1962; Haley, 1973). Jedną z najbardziej popularnych i najczęściej przywoływanych, zarówno na gruncie nauki jak i praktyki terapeutycznej, koncepcji jest, powstała w latach 60. ubiegłego wieku, koncepcja podziału rozwoju rodziny na kolejne stadia autorstwa Evellyn Duvall. Zgodnie z tym ujęciem, w rozwoju rodziny wyróżniamy następujące po sobie fazy rozwojowe, które są uwarunkowane realizacją przez rodzinę kolejnych zadań rozwojowych. Pierwszym zadaniem rozwojowym, które stoi przed rodziną składającą się z diady (małżeńskiej/partnerskiej), jest wypracowanie wspólnych strategii radzenia sobie z codziennością oraz ułożenie satysfakcjonujących relacji z rodzinami pochodzenia. Jest to czas na porzucenie lojalności wobec rodziców, na rzecz lojalności wobec partnera/partnerki w małżeństwie. Małżeństwo, jako formalne usankcjonowanie związku, ma w wielu kulturach wymiar rytuału: oznacza tranzycję z rodziny pochodzenia do rodziny własnej oraz, co specyficzne i wyróżniające dla rodziny ludzkiej, oznacza swoistą fuzję dwóch i więcej (np. w przypadku tzw. rodzin pachworkowych) systemów. Powstaje w ten sposób nowa struktura (formalna i nieformalna), która również wymaga od jej uczestników nowych rozwiązań i przystosowań. Pierwsza faza w cyklu rozwoju rodziny nazywana jest dwojako: fazą preparentalną lub fazą małżeńską pierwotną (Ziemska, 1979, por. Bakiera, 2023, ss. 16-18). W pierwszej propozycji zawarty jest rozwojowo-normatyw-

ny wzorzec, łączący rodzinę z rodzicielstwem, a decyzja w tym obszarze wyznacza dalszy bieg rodziny. W drugiej, punkt ciężkości został położony na relacje diadyczne, które stanowią bazę kolejnych, mogących się pojawić w systemie rodzinnym, relacji. Faza małżeńska[1] pierwotna stanowi czas uwspólniania znaczeń, czerpania radości i energii z niezależności oraz życia we dwoje. Badania wykazują, że fakt formalnego usankcjonowania związku nie ma znaczenia dla jakości i trwałości relacji partnerskiej (Jankowiak, 2010, 2013), jaką budują partnerzy w pierwszym (ale i kolejnych również) etapie rozwoju rodziny. Przyjmując, że zgodnie z zaproponowaną przez Szlendaka (2010) definicją, rodzina to przestrzeń, w której toczy się codzienne życie i dochodzi do interakcji opartych na co najmniej diadycznych relacjach międzyludzkich, formalne usankcjonowanie związku nie jest również istotne dla socjologicznego opisu grupy społecznej, jaką jest rodzina. W pierwszej fazie rozwoju rodziny istotne jest utrwalenie relacji między dwojgiem ludzi – relacji, która oparta jest na silnym, dającym obu stronom satysfakcję związaniu emocjonalnym, czyli miłości. To także czas podejmowania decyzji o realizacji rodzicielstwa. To również jeden z ważniejszych tematów rozmów w parze, który konstytuuje nowo powstającą biografię rodziny własnej. Zgodnie z przyjętą powyżej definicją biografii rodzinnej, jest ona zwielokrotnioną opowieścią o historii życia. Zaprezentowana koncepcja rozwojowa, jak słusznie zauważa Ostoja-Zawadzka:

> zawsze jest przybliżeniem, które nie przypomina żadnej konkretnej rodziny. Jest to szkic historycznego przebiegu życia rodziny nuklearnej (tzn. rodzice+dzieci) począwszy od okresu narzeczeńskiego do okresu śmierci ostatniego z rodziców (Ostoja-Zawadzka, 1999, s. 19).

Dla pełnego opisu zjawisk zachodzących w systemie rodzinnym w biegu jego życia użyteczna jest zatem perspektywa biograficzna i wynikające z niej metody oraz techniki badawcze. Badanie znaczeń, jakie własnemu i systemowemu rodzicielstwu nadają sami partnerzy w diadzie niesie ze sobą ogromne możliwości wyodrębniania istotnych dla tego wymiaru kategorii.

Przyjrzyjmy się rodzicielstwu jako rozwiązaniu biograficznemu w systemie rodzinnym i uczyńmy w tym miejscu kilka badawczych implikacji.

---

[1] Potoczne określenie „instytucja małżeństwa" jest współcześnie szeroko dyskutowane w przestrzeni publicznej i uznawane przez wielu za swego rodzaju „relikt przeszłości", niepotrzebny wytwór opresyjnej kultury. Wydaje się jednak, że można to określenie zaklasyfikować do „tradycji językowej" (trudno przecież w tej chwili zakwestionować wszystkie koncepcje dotyczące rozwoju i funkcjonowania rodziny tylko z powodu użycia przez ich autorów określenia „małżeństwo") i nie podważać jego kulturotwórczej (także w obszarze semantycznym) roli. Na potrzeby niniejszego artykułu przyjmuję zatem, że za początek cyklu życia systemu rodzinnego uznaję moment, kiedy dwoje ludzi podejmuje decyzję o byciu w trwałej relacji diadycznej.

Po pierwsze, możemy zadać pytanie: czy temat rodzicielstwa został podjęty przez małżonków (partnerów), a jeśli tak, to jakie narracje pojawiły się w diadzie? Jak na pytanie o chęć i gotowość do posiadania dzieci odpowiedziała każda z osób tworzących diadę? Czy wypracowano uwspólnioną narrację, czy pozostano przy narracjach jednostkowych?

Po drugie, możemy poddać uzyskane narracje analizom poprzez kilka przykładowych kategorii, które pomogą opisać rodzinę jako dynamiczną strukturę uczącą się z biografii własnej. Temat rodzicielstwa jest zarówno tematem zewnętrznym (pochodzącym z innych narracji dostarczanych m.in. przez kulturę), jak i tematem wewnętrznym (wytwarzanym przez sam system) i zgodnie z dynamiką uczenia się z biografii własnej oraz biografii Innych może stać się tematem wywołującym u dorosłych funkcjonujących w diadzie intymnej konflikt centracji podczas epizodów wspólnego zaangażowania biograficznego (Kuryś-Szyncel, 2017) lub też być dla nich (obojga lub każdego indywidualnie) przyczynkiem do aktywności autokreacyjnej (Bakiera, 2013; Wąsinski, 2018).

To tylko kilka pytań, które pozwalają badać rodzicielstwo jako przełom w biografii systemu rodzinnego, a co za tym idzie – opisywać różnorodność rodzinnych (systemowych) rozwiązań biograficznych.

Podejmując rozważania nad rozwojowymi aspektami (znaczeniami i sensami) rodzicielstwa, jesteśmy w pewnym stopniu skazani na znormatywizowany opis, który zawiera w sobie sugestię, że o rozwoju rodziny świadczy tylko i wyłącznie realizacja kolejnych zadań rozwojowych, a te z kolei, jak już zostało powiedziane, są podporządkowane realizacji funkcji prokreacyjnej. Mamy w tym miejscu do czynienia ze swoistym wzorcem kulturowo-społecznym, który wskazuje nam jedyną ścieżkę rozwoju, pozostawiając wszelkie alternatywne rozwiązania w obszarze inności, a nawet obcości. Z takiego rozstrzygnięcia rodzi się również pytanie, które wciąż pojawia się zarówno na gruncie badawczym, jak i praktycznym: czy para bez dzieci to rodzina?

Na gruncie psychologii rozwoju człowieka, w ujęciu *life span psychology*, wyrażony powyżej dylemat, odnoszący się do uznania jedynie normatywnej ścieżki rozwoju, zdaje się ożywać co jakiś czas, a badacze próbują znaleźć nowe, przystające do rzeczywistości odpowiedzi i rozwiązania. Przykładem może być zaproponowana przez Jeffreya Arnetta (2007) kategoria wyłaniającej się dorosłości dla opisu fazy swoistego moratorium rozwojowego pomiędzy dorastaniem a wczesną dorosłością lub nowe odczytanie koncepcji Erika H. Eriksona przez Lecha Witkowskiego (2015) sugerujące, że wybory towarzyszące kolejnym kryzysom rozwojowym nie wymagają jednoznacznych rozstrzygnięć, aby proces kształtowania tożsamości indywidualnej

mógł utrzymywać swą rozwojową dynamikę. Wskazane innowacje naukowo-koncepcyjne mają wyraźnie kulturowy motyw i stanowią odpowiedź na wyzwania społeczne, tym samym będąc konieczną na gruncie nauki o rozwoju człowieka aktualizacją. Natomiast, na gruncie badań familiologicznych i szeroko rozumianych nauk o rodzinie dylemat ten jest nieobecny lub nierozstrzygnięty, pozostawiając badaczy i praktyków w konfuzji nieaktualności i nieprzystawalności. Większość badaczy i teoretyków przyjmuje bowiem wskazaną powyżej znormatywizowaną perspektywę oglądu rodziny, traktując macierzyństwo i ojcostwo jako zadania rozwojowe dorosłości (w perspektywie jednostkowej), a rodzicielstwo jako warunek *sine qua non* trwania i rozwoju rodziny. Mimo że w literaturze światowej pojawiają się propozycje poddawania analizom różnorodnych ścieżek realizacji rodzicielstwa, to są one wciąż podporządkowane prymarnym funkcjom rodziny, za które uznaje się wychowanie i opiekę nad potomstwem (McClain, Cere, 2013). Na gruncie polskich badań w dziedzinie psychologii rodziny tematykę tę najszerzej omawia Lucyna Bakiera (2023).

Wprowadzenie do opisu i badania systemu rodzinnego kategorii biografii może zredukować ten dylemat i być szansą na spersonalizowany ogląd każdej badanej rodziny. Jeśli przyjmiemy, że przez biografię rodzinną rozumiemy zwielokrotnioną opowieść o historii życia systemu (a nie pojedynczych jego elementów), to wówczas rodzicielstwo może być rozwiązaniem biograficznym „odroczonym" lub „zawieszonym/wstrzymanym", co nie musi oznaczać stagnacji rozwojowej całego systemu rodzinnego. Podobnie jak w przypadku indywidualnych rozwiązań biograficznych, czyli podążania przez jednostki spersonalizowanymi ścieżkami własnego rozwoju (Kuryś-Szyncel, 2013), w systemowych rozwiązaniach biograficznych wybór także może być bardziej lub mniej konformistyczny. Otwiera to przed badaczami szerokie pole eksploracyjne zarówno w doborze tematów (problemów) badawczych, jak i sposobów realizacji badań własnych.

Rodzicielstwo jako wymiar funkcjonalny systemu rodzinnego

Zgodnie z przyjętym w tym opracowaniu ujęciem systemowym, rodzina jest czymś więcej niż sumą elementów i ma zdolności autopojetyczne (Luhman, 2007), które pozwalają jej na ciągły dynamiczny rozwój, chroniąc przed stagnacją. Opis i diagnoza funkcjonowania systemu rodzinnego odnosi się zazwyczaj do wyróżnianych w jego obrębie wymiarów. Jedną z lepiej sprawdzonych koncepcyjnie i metodologicznie jest propozycja Davida Olsona, przedstawiona jako tak zwany Model Kołowy (Circumplex Model).

Na jego podstawie powstało popularne wśród psychologów narzędzie badawcze – Kwestionariusz do Badania Systemów Rodzinnych (SOR), będący adaptacją skali FACES IV Davida Olsona (Margasiński, 2009).

Model Circumplex koncentruje się na trzech głównych wymiarach systemów małżeńskich i rodzinnych: spójności, elastyczności i komunikacji. Każdy system rodzinny może funkcjonować w obrębie tych wymiarów na różnym poziomie: od systemów zrównoważonych, w których mamy do czynienia ze zrównoważoną spójnością i zrównoważoną elastycznością, po systemy niezrównoważone, które sytuują się na różnych krańcach tych wymiarów. Główną hipotezą modelu Circumplex jest to, że zrównoważone systemy par i rodzin są zazwyczaj bardziej funkcjonalne w porównaniu z systemami niezrównoważonymi.

Spójność rodziny (*family cohesion*) definiowana jest jako

> więź emocjonalna łącząca wzajemnie członków rodziny oraz stopień indywidualnej autonomii, jakiego doświadczają (Radochoński, 1987, s. 48). Swoistymi wskaźnikami poziomu spójności w danej rodzinie są: wzajemna bliskość emocjonalna poszczególnych członków rodziny, jakość psychologicznych granic pomiędzy nimi (otwarte czy zamknięte), występowanie koalicji, ilość wspólnie spędzanego czasu, wspólnych zainteresowań i form wypoczynku, wielkość wspólnego kręgu przyjaciół, stopień konsultowania z innymi członkami systemu podejmowanych decyzji (Margasiński, 2009, s. 12).

Wymiar spójności stanowi kontinuum od niezwiązania na jednym biegunie, poprzez obszar spójności zrównoważonej, do splątania na drugim biegunie (Margasiński 2009).

Z kolei, definicja elastyczności (*flexibility*) była wielokrotnie poddawana zamianom i ostatecznie autorzy modelu zdecydowali, że o stopniu elastyczności należy wnioskować *post factum*, na podstawie zakresu zmian, do jakich dochodziło w systemie. Elastyczność nie oznacza zatem gotowości czy potencjalności do zmiany struktury systemu w obrębie przywództwa, ról i zasad wzajemnych stosunków, ale o realnym zakresie zmian, który został zaobserwowany przez członków systemu jako efekt zmagania się z ważnym wydarzeniem w biografii systemu, na przykład zdarzeniem przełomowym (Margasiński, 2009). Wymiar elastyczności to kontinuum od sztywności na jednym biegunie, przez zrównoważoną elastyczność, do chaotyczności na drugim biegunie.

Natomiast komunikacja, w kontekście modelu kołowego, jest

> wymiarem pomocniczym, ponieważ wszelkie systemy małżeńskie, partnerskie lub rodzinne mogą zmieniać poziom spójności i elastyczności (dostosowując się do wymagań sytuacyjnych lub rozwojowych) tylko wtedy, gdy posiadają zdolność pozytywnej komunikacji (Margasiński, 2009, s. 15).

Według Olsona, tym, co decyduje o dobrostanie rodziny jest poziom satysfakcji z życia rodzinnego. Wymiary te ulegają dynamicznym przemianom wraz z upływem czasu trwania rodziny i realizacji kolejnych stojących przed nią zadań. Wielokrotne empiryczne rewizje modelu kołowego doprowadziły jego twórcę do ciekawych obserwacji i konkluzji. Olson stwierdza, że zaproponowany model jest dynamiczny, ponieważ zakłada, że zmiany w różnych typach (profilach) par i rodzin mogą, i rzeczywiście zachodzą w czasie. Rodziny mogą ewoluować w dowolnym kierunku zależnym od sytuacji, etapu cyklu życia rodzinnego lub socjalizacji członków rodziny.

> Model kołowy można wykorzystać do zilustrowania zmian rozwojowych pary w miarę przechodzenia od randek do małżeństwa; do ciąży, porodu i wychowania dzieci; do wychowywania i wprowadzania w życie nastolatków; oraz do ponownego wejścia w życie jako para. Można go również wykorzystać do zilustrowania, jak rodzina przechodzi przez model w czasach dużego stresu lub radzenia sobie z traumatycznym wydarzeniem (Olson, 2019 s. 205).

D. Olson podaje przykład longitudinalnego badania pary na przestrzeni 7-8 lat i analizuje zmiany zachodzące w wymiarach spójności, elastyczności i komunikacji, jakich doświadczyła młoda para od randek, przez narodziny pierwszego dziecka, aż do momentu, gdy dziecko miało cztery lata. Autor zauważa, że w okresie randek para miała bardzo elastyczną i silną więź. Czuli się blisko (bardzo połączeni) i mieli bardzo elastyczny styl przywództwa oraz podejmowania decyzji. Odkąd randkowanie skłoniło ich do małżeństwa, zbliżyli się do siebie i wypróbowują różne sposoby funkcjonowania jako para pod względem elastyczności. W pierwszym roku małżeństwa relację pary charakteryzowała wysoka elastyczność i spójność, ale wciąż organizowali się pod względem swoich ról i przywództwa. Wysoki poziom wzajemnego zaangażowania w okresie tak zwanego „miesiąca miodowego" zbliżał badaną parę do emocjonalnego uwikłania.

> W trzecim roku małżeństwa parze urodziło się dziecko. Noworodek radykalnie zmienił relację małżeńską, ponieważ stali się bardzo elastyczną i zżytą rodziną. Zmiany były wówczas duże i para była zmuszona dostosować się do nowych wyzwań rodzicielstwa. Ich życie było we względnym chaosie, ponieważ każdej nocy musieli wstawać, aby karmić i zajmować się dzieckiem. Nieprzewidywalne zachowanie niemowlęcia często powodowało chaos i parze bardzo trudno było utrzymać ustaloną rutynę; dlatego stali się bardzo elastyczną rodziną. Obecność dziecka początkowo wzmacniała poczucie więzi między mężem i żoną, którzy czuli się zjednoczeni w celu wychowania dziecka. Z biegiem czasu niemowlę pochłaniało matkę w coraz większym stopniu, a parze trudno było poświęcać czas na podtrzymywanie więzi. Chociaż matka i niemowlę byli sobie bardzo bliscy, para nawiązała ze sobą pewną więź. Gdy dziecko skończyło 4 lata, życie rodzinne się ustabilizowało (Olson, 2019, s. 205).

Rodzicielstwo jest nie tylko zadaniem rozwojowym i rozwiązaniem biograficznym w obrębie pary, bowiem nie tylko konstytuuje rodzinę w jej nowym kształcie (rekonstrukcja z diady do triady), ale stanowi także wymiar funkcjonalny, który podlega oglądowi między innymi pod kątem zmian, jakie wywołuje w całym systemie, jak znaczenia tych zmian dla innych systemowych wymiarów.

Ujęcie rodzicielstwa w kategoriach wymiaru ma także swoje uzasadnienie w kontekście czasowym.

> Według Neugartena (1976) cykl życia rodziny można opisać w trzech wymiarach: 1. wymiar „czasu historycznego" – obejmuje erę (epokę), w której żyjemy; 2. wymiar „czasu chronologicznego" – jest to czas upływu naszego życia; 3. wymiar „czasu społecznego" – jest to czas wyznaczony przez główne wydarzenia życiowe, takie jak małżeństwo, macierzyństwo etc. (Ostoja-Zawadzka, 1999, s. 19).

Zatem, oprócz klasycznego trójpodziału rozwoju rodziny na fazy: preparentalną, parentalną, postparentalną (będących pochodną realizacji funkcji prokreacyjnej) możemy także mówić o specyfice rozwoju rodziny w czasie historycznym, odnoszącym się do zmian historycznych; w czasie biograficznym/spersonalizowanym, odnoszącym się do zmian indywidualnych; oraz czasie generacyjnym, odnoszącym się do zmian wspólnych (por. Kuryś-Szyncel, 2025, ss. 64-65).

Można wskazać kilka ścieżek realizacji (odpowiedzi) systemu (pary) na wymiar rodzicielstwa.

Pierwsza z tych ścieżek, to (nie)rodzicielstwo, które może być zarówno wyborem trwałym i dobrowolnym, ale także odroczonym w czasie. Powodów oraz czasowych ulokowań tych wyborów może być bardzo wiele: ze stratą w przeszłości (poronienia, śmierć dziecka) lub brakiem straty; z nadzieją na rodzicielstwo *in spe*, z działaniem tu i teraz (in vitro, wspomaganie rozrodu) lub brakiem nadziei na biologiczne rodzicielstwo, połączonym z decyzją lub brakiem decyzji zobowiązaniu w postaci adopcji (Dembińska, 2017; Wąsiński, 2018).

Drugą ścieżkę stanowi rodzicielstwo, które jest trwałym wyborem i podlega różnorodnym oglądom teoretyczno-empirycznym, na przykład odnosząc realizację wymiarów modelu kołowego Olsona do klasycznych stylów wychowania według Diany Baumrind (1966), wyodrębniającej cztery style rodzicielskie: demokratyczny/autorytatywny, autorytarny, pobłażliwy i odrzucający. Możemy też poddawać analizę zmiany w obrębie zaangażowania w rodzicielstwo, na przykład na continuum zaangażowane/opiekuńcze – od urodzenia do wyjścia dzieci z domu; zaangażowane/czuwające – po wyjściu dzieci z domu.

Kolejne ścieżki otwierają możliwość analizy rodzicielstwa na planie różnych modeli, na przykład rodzicielstwa integratywnego (naturalnego) i różnorodnego (McClain, Cere, 2013), mogące stanowić ciekawe metodologicznie oraz poznawczo odpowiedzi na wyzwania współczesne zmieniającej się rzeczywistości społeczno-kulturowej.

Podsumowanie

Wymiar rodzicielstwa jako ten, który konstytuuje biografię pozwala na spersonalizowany ogląd systemów rodzinnych w nurcie biograficzno-narracyjnym. Dzięki zastosowaniu w opisie rozwoju rodziny wymiaru rodzicielstwa możliwie jest poczynienie kilku kroków metodologicznych:

Po pierwsze, badania mogą dotyczyć rodzin na trzech etapach rozwoju: preparentalnej, parentalnej i postparentalnej. Wymiar rodzicielstwa jest wówczas kanwą rozwojową, bo na nim opiera się bieg życia rodzinnego w perspektywie historycznej, wspólnotowej i indywidualnej.

Po drugie, na każdym z etapów tworzonej w sposób dynamiczny biografii rodzinnej możemy analizować opowieść o historii życia w wymiarze rodzicielstwa i poddawać analizie spersonalizowane ścieżki (rozwiązania biograficzne) tegoż wymiaru. System rodzinny, jak już zostało powiedziane, może lokować się na dwóch biegunach: rodzicielstwa i (nie)rodzicielstwa, i na tym continuum dokonywać rozmaitych wyborów.

Rodzicielstwo jako wymiar konstytuuje biografię rodzinną i podlega rekonstrukcji dzięki badaniom jakościowym. Przykładem takich badań może być analiza przełomów biograficznych w życiu danej rodziny (Kuryś-Szyncel, 2025). Rodzicielstwo jest wymiarem systemowym, stanowi odrębną jakość i nie powstaje jako proste (linearne) dodanie do siebie narracji na temat macierzyństwa i ojcostwa. Każda osoba tworząca system rodzinny dysponuje osobistą narracją na temat realizacji tego wymiaru. Opowieść ta może zawierać zarówno spersonalizowane tematy dotyczące osobistych ustosunkowań i związanych z nimi emocji, jak i uwspólnione narracje rodzinne. Opowieści o rodzicielstwie, podobnie jak o spójności, elastyczności i komunikacji, mogą ponadto pochodzić od każdego z członków rodziny (także od dzieci). Biografie rodzinne kształtują się wokół wymiaru rodzicielstwa. Wymiar ten uruchamia opowieść o historii życia rodzinnego oraz pozwala przyjrzeć się dynamice życia rodzinnego.

Wkład autorów
Autorka deklaruje samodzielny wkład w powstanie pracy.

REFERENCES

Opracowania

Alheit, P. (2011). *Podejście biograficzne do całożyciowego uczenia się*. Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja: kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej, 3(55), 7-21

Alheit, P. (2015). *Teoria biografii jako fundament pojęciowy uczenia się przez całe życie*. Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja: kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej, 4(72), 23-35

Arnett, J.J. (2007). *Emerging adulthood: What is it, and what is it good for?* Child Development Perspectives, 1(2), 68-73.https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2007.00016.x

Bakiera, L. (2013). *Zaangażowane rodzicielstwo a autokreacyjny aspekt rozwoju dorosłych.* Warszawa: Wydawnictwo Difin

Baumrind, D. (1966). *Effects of authoritative parental control on child behavior*. Child Development, 37(4), 887-907. https://doi.org/10.2307/1126611

Bertalanffy, L. von. (1984). *Ogólna teoria systemów*, przekł. E. Woydyłło-Woźniak. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe

Dembińska, A. (2017). *Psychologiczne aspekty zmagania się kobiet z niepłodnością. Wahadło nadziei*. Warszawa: Wydawnictwo Difin

Dubas, E. (2010). *Uczenie się do Innego – w andragogicznej perspektywie*. W: T. Aleksander (red.), *Edukacja dorosłych jako czynnik rozwoju społecznego (Materiały I Ogólnopolskiego Zjazdu Andragogicznego – Kraków, 23-24 czerwca 2009)*, (ss. 225-240), tom I. Radom: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB

Dubas, E. (2011). *„Uczenie się z biografii Innych" – wprowadzenie*. W: E. Dubas, W. Świtalski (red.), *Uczenie się z biografii Innych* (ss. 5-11). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego

Dubas, E. (2017). *Uczenie się z własnej biografii jako egzemplifikacja biograficznego uczenia się*. Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne, 1(4), 63-87

Duvall, E.M. (1962). *Family Development*. Philadelphia – New York: J.B. Lippincott Company

Jankowiak, B. (2010). *Aktywność seksualna nauczycieli a jakość i trwałość ich związków partnerskich*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM

Jankowiak, B. (2013). *Nieformalne związki jedno i dwupłciowe jako alternatywne formy życia małżeńsko-rodzinnego. Analiza jakości i stabilności relacji*. Studia Edukacyjne, 26, 155-170

Kuryś, K. (2010). *Urodzenie pierwszego dziecka jako wydarzenie krytyczne w życiu kobiet i mężczyzn*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls

Kuryś, K. (2011). *System rodzinny wobec zmian rozwojowych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM

Kuryś-Szyncel, K. (2015). *Od małżeństwa do rodzicielstwa. Analiza zmian rozwojowych w systemie rodzinnym*, W: A. Margasiński (red.), *Rodzina w ujęciu systemowym. Teoria i badania* (ss. 100-115). Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP

Kuryś-Szyncel, K. (2025). *Przełomy biograficzne w systemie rodzinnym – znaczenie edukacyjne i rozwojowe*. W: E. Dubas, J. Sztobryn-Bochomulska (red.), *Sytuacje trudne w biografii* (ss. 61-78). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego

Luhmann, N. (2007). *Systemy społeczne. Zarys ogólnej teorii*, przekł. M. Kaczmarczyk. Kraków: Wydawnictwo Nomos

Margasiński, A. (2009). *Skale Oceny Rodziny. Polska adaptacja FACES IV-Flexibility and Cohesion Evaluation Scales Davida H. Olsona. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP

Maturana, H., Varela, F. (1980). *Autopoiesis and Cognition. The Realization of the Living*. Dordrecht: Reidel Publishing Company

McClain, L.C., Cere, D. (ed.) (2013). *What is Parethood? Contemporary Debates about a Family*. New York – London: New York University Press

Olson, D.H., Waldvogel, L., Schlieff, M. (2019). *Circumplex Model of Marital and Family Systems: An Update*. Journal of Family Theory & Review, 11, 199-211; DOI:10.1111/jftr.12331

Olson, D.H. (2000). *Circumplex Model of Marital and Family Systems*. Journal of Family Therapy, 22, 144-167; https://doi.org/10.1111/1467-6427.00144

Ostoja-Zawadzka, K. (1999). *Cykl życia rodzinnego*. W: B. de Barbaro (red.), *Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny* (ss. 18-30). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego

Radochoński, M. (1987). *Choroba a rodzina. Adaptacja systemu rodzinnego do sytuacji stresowej wywołanej chorobą somatyczną*. Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej

Szlendak, T. (2010). *Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, zróżnicowanie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN

Wąsiński, A. (2018). *Autokreacja małżonków bezdzietnych do wielowymiarowego rodzicielstwa adopcyjnego: perspektywa pedagogiczno-antropologiczna*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego

Witkowski, L. (2015). *Versus. O dwoistości strukturalnej faz rozwoju w ekologii cyklu życia psychodynamicznego modelu Erika H. Eriksona*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls

Ziemska, M. (1979). *Rodzina a osobowość*. Warszawa: Wiedza Powszechna

Katarzyna Pawelczak
ORCID 0000-0001-9505-4527

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

SZTUKA OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ JAKO STREFA KONTAKTU

Abstract. Pawelczak Katarzyna, *Sztuka osób z niepełnosprawnością intelektualną jako strefa kontaktu* [Art of People with Intellectual Disabilities as a Contact Zone] Studia Edukacyjne no. 79, 2025, Poznań 2025, pp. 85-101. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 24.11.2025. Accepted: 30.11.2025. DOI: 10.14746/se.2025.79.5

Art uses the human need to understand and be impressed, to wonder and at the same time come to terms with ambiguity (Magsamen, Ross, 2023). When something moves, or "gets to us", we become interested in the author and the context; we want to get to know more. The point of experiencing art is that we learn a specific way of being, being mindful (Gadamer, 1993) and encountering a perspective other than our own. According to Jean Dubuffet, Art Brut is art created outside the mainstream culture, often by excluded or marginalized people. In this context, the work of people with intellectual disabilities becomes a special contact zone, or a place where the worlds of the artist, the recipient, and society meet. This art has the potential to break stereotypes, update ways of thinking, and build new and inclusive social relationships.

Key words: intellectual disability, contact zone, Art Brut

Jeśli naprawdę doświadczyliśmy sztuki,
to świat stał się lżejszy i więcej jest w nim światła

H.-G. Gadamer, (1993). *Aktualność piękna*,
Warszawa: Oficyna Naukowa, s. 34

W doświadczeniu sztuki chodzi o to, że uczymy się specyficznego sposobu przebywania, pisał Hans-Georg Gadamer (1993), uważności, spotkania z perspektywą inną niż własna. Przestrzeń sztuki ustanawia miejsca kontaktu wykraczającego daleko poza interakcję symboliczną autor-odbiorca, inicjuje proces aktualizacji sposobów myślenia, dostrzegania i tworzenia międzykulturowych połączeń.

Studia Edukacyjne 79, 2025: 85-101. © The Author(s), Adam Mickiewicz University Press, 2025.
Open Access article, distributed under the terms of the CC licence (BY, https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

> Sztuka wykorzystuje ludzką potrzebę zrozumienia i bycia poruszonym, zdumienia, a jednocześnie pogodzenia się z niejednoznacznością – rozpatrując znaczenie sztuki w życiu człowieka stwierdzają Susan Magsamen i Ivy Ross (2023, s. 88).

Estetyczna przyjemność czerpana z obcowania z dziełem (efektem twórczości) wyzwala zainteresowanie kontekstem, w jakim powstawały prace oraz postacią twórcy. Kiedy zadaję pytanie: kto jest twórcą? mam świadomość, że to zaledwie pierwszy krok ku odpowiedzi, która powstaje właśnie w strefie spotkań.

Rozważania podejmowane w niniejszym artykule podzielone zostały na trzy części. W pierwszej przeanalizowano sposoby rozumienia pojęcia „niepełnosprawność intelektualna". W drugiej odniosę się do Art Brut jako ruchu, który oddaje głos artystom-amatorom, twórcom tak zwanym nieprofesjonalnym. W trzeciej postaram się wskazać, w jaki sposób sztuka może stawać się pretekstem do spotkań odległych kulturowo podmiotów. Wychodząc od pojęcia zaproponowanego przez Mary Louis Pratt (1991) – *contact zone* (strefa kontaktu) – zwrócę uwagę na możliwości, jakie w stwarza doświadczanie sztuki.

Osoba z niepełnosprawnością intelektualną

Niepełnosprawność intelektualna jako pojęcie konstruowane społecznie i kulturowo oznacza umysłową niewystarczalność, ograniczenie samodzielności oraz przejaw rozwojowej dysfunkcji w zakresie adaptacji i realizacji procesów poznawczych. Osoba z niepełnosprawnością intelektualną postrzegana jest jako przeciwieństwo kogoś, kogo Rosemarie Garland-Thomson (2020) określa mianem normata. Określenie normat (*normate*) pojawia się jako neologizm użyty przez autorkę w analizie zagadnień odnoszących się do postaci niepełnosprawnych w kulturze. Figura normata odsłania się wtedy, gdy obserwujemy społeczne procesy odpowiedzialne za tworzenie fizycznej i kulturowej odmienności – stwierdza Rosemarie Garland-Thomson (2020, ss. 42-43). Normat uważa swą osobę za „normalną", co uzasadnia (jego zdaniem) zajmowanie pozycji sprawującego władzę. Tożsamość osoby określonej jako osoba z niepełnosprawnością intelektualną kształtuje się poza obszarem normalności[1], jako odmienna (nie-normatywna), wymagająca przekształcenia lub izolacji. Człowiek z niepełnosprawnością intelektualną nie jest więc uwzględniany jako partner relacji, a tym bardziej twórca sztuki. Nie

[1] „Przed drugą dekadą XIX wieku nikt nie używał słowa «normalny» do określania siebie ani innych osób. Naukowcy i lekarze też nie opisywali ludzi w ten sposób. Był to termin zarezerwowany do opisu kątów, równań i wzorów w matematyce. To nie ludzie byli normalni, ale linie i obliczenia" Chaney, S. (2022, s. 23).

funkcjonuje w roli równoprawnego uczestnika grupy społecznej. Marginalna pozycja powoduje, że dla większości ludzi jego istnienie stanowi element swoistej (niedoświadczonej) egzotyki.

Kategoria, za pomocą której opisywany jest stan niepełnosprawności intelektualnej (zaburzenia rozwoju intelektualnego według klasyfikacji kategorialnych DSM-5, ICD-11), wyodrębniona została z użyciem procedur opartych na porównaniu do statystycznej większości i rozwojowej „normy"; psychologicznych testów, wyodrębnionych wskaźników, klinicznych obserwacji i „eksperymentalnych" prób. Osoba społecznie „oznaczona" jako intelektualnie niepełnosprawna, z jednej strony dostąpiła relokacji z grupy „odmieńców, wariatów i szaleńców" do mniejszości z niepełnosprawnościami, z drugiej – nadal pozostała „inna". Orzeczona kategoria niepełnosprawności niewiele mówi o pojedynczym człowieku, o jego tożsamości i doświadczeniach. „Za pomocą testów IQ nie można zmierzyć kreatywności, uzdolnień artystycznych, wrażliwości czy w końcu inteligencji emocjonalnej człowieka" (Gawin, 2014, s. 209). Jak zauważa Klaudia Muca, „orzeczenie o niepełnosprawności działa jak Austinowski performatyw: potwierdza obecność osoby z niepełnosprawnością w społeczeństwie" (Muca, 2024, s. 51). Obecność ta realizowana jest „na warunkach" większości i przy pełnej kontroli. Osobie odmawia się jej możliwości reprezentowania siebie jako podmiotu, wyklucza z procesu konstruowania wiedzy na temat samej siebie (Muca, 2024). W relacjach interpersonalnych osoba z niepełnosprawnością intelektualną umieszczana bywa na uboczu, jako ktoś małoistotny, bo niezdolny do podzielania znaczeń i komunikacji; kulturowo obcy, bo niemożliwy do pojęcia. Niepełnosprawność intelektualna jawi się jako stan, którego normat nie przyjmuje, odrzuca lub którego obawia się. Osobie z intelektualną niepełnosprawnością gotów jest raczej współczuć, niż okazać zainteresowanie. Poznanie zredukowane zostaje do minimum i dokonuje się zazwyczaj w granicach wyznaczanych przez wąskie ramy stereotypu.

W pedagogice specjalnej osoba z niepełnosprawnością intelektualną uznawana jest za podmiot oddziaływań edukacyjnych, rehabilitacyjnych i terapeutycznych. Dla niej formułowane są cele nauczania, jej rozwojem kierują przygotowani do pracy profesjonaliści. W ten sposób staje się „uczestnikiem zajęć", „mieszkańcem domu pomocy", „beneficjentem projektu", „podopiecznym", „pacjentem", osobą o – z góry założonych – właściwościach. Aktywność twórcza (plastyczna, teatralna) osób z niepełnosprawnością intelektualną „realizowana jest" w ramach arteterapii lub społecznej rehabilitacji. Efekty twórczości (prace plastyczne, spektakle) traktowane są z przymrużeniem oka, nie do końca serio, choć życzliwie. Jako artefakty pojawiają się na okolicznościowych wystawach lub aukcjach, przeglądach twórczości osób z niepełnosprawnościami. Coraz częściej celem ekspozycji jest wzmocnienie

i uważnienie autora (*empowerment*), rzadziej uwypuklenie wartości estetycznej i treści dzieła.

O osobie z niepełnosprawnością intelektualną można więc powiedzieć, że jest (a) społecznie identyfikowana i wyodrębniana, (b) etykietowana, diagnozowana, jako inna/różna, (c) odrzucana, ignorowana, nie brana pod uwagę jako zdolna do pełnienia roli społecznej, (d) umniejszana, marginalizowana, odtrącana, wykluczana poza społeczny nawias, opresjonowana. Zamieszkuje społeczne obrzeża lub enklawy, żyje w niewielkiej bańce „swoich", bliskich krewnych, opiekunów i sojuszników. Jest społecznie p(o)mijana i rzadko znajduje się dla niej miejsce inne niż „poza granicami człowieczeństwa" (Zakrzewska-Manterys, 2010).

W niniejszych rozważaniach przyjmuję, że proces defamiliaryzacji pojęcia niepełnosprawności intelektualnej oraz spojrzenia na osobę z niepełnosprawnością intelektualną w inny niż utrwalony społecznie sposób otwiera możliwość wnikliwego poznania sposobów doświadczania przez nią rzeczywistości, a zarazem pozwala na świadome odejście od perspektywy, która prowadzi do deprecjonowania i marginalizacji. Co by było, gdyby niepełnosprawność intelektualna została uznana za cechę, właściwość umiejscowioną w spektrum ludzkiej neuroróżnorodności? Co by było, gdyby odmówić stereotypowi, przez pryzmat którego jest postrzegana, racji bytu? Czy zawieszeniu uległaby skłonność do wykluczania, a na plan pierwszy wysunęła gotowość zrozumienia i ukierunkowująca ją wrażliwość?

Art Brut

Sztuka, pełniąc funkcję uniwersalnego medium komunikacyjnego, przyczyniała się do intensyfikacji relacji między społecznościami na różnych poziomach – lokalnym i ponadnarodowym. Dzięki niej – konstatuje Elżbieta Lubińska-Kościółek (2015, s. 161) – władcy zyskiwali prestiż, bóstwa otrzymywały wizualną reprezentację, możliwy był kult zmarłych, a wydarzenia historyczne oraz zjawiska przyrodnicze znajdowały swoje odzwierciedlenie w artystycznych przekazach. Choć sztukę można pojmować wieloaspektowo, najczęściej łączy się ją z efektami (dziełami), które przybierają formy artystycznych działań (np. spektakl, performance) lub wytworów (np. obraz, rzeźba). Twórców sztuki uznaje się za obdarzonych talentem artystów i docenia ich kreatywność, wyobraźnię, ale także niezależność i ekspresyjność.

Badania psychologii twórczości plastycznej (Popek, 2010, s. 22) wskazują, iż fundamentem rozwoju i funkcjonowania człowieka są dwa podwójne mechanizmy: adaptacji i zróżnicowania, przystosowania i kreatywności. Zróżnicowanie kreatywności powoduje w każdym przypadku indywidu-

alny poziom interioryzacji i transpozycji twórczej (tj. tworzenia się nowych idei i formalnych wizji artystycznych). Konstruując hipotetyczny model procesu twórczego, Stanisław Popek (2010) zakładał, że ujawnią się w nim osobowościowe różnice indywidualne, swoiste sprzężenie twórcy ze środowiskiem oraz fazowość. Twórczość osób z niepełnosprawnością intelektualną, jak wspomniałam wcześniej, traktowana jest z reguły jako element lub cel arteterapii, aktywność mająca na celu usprawnianie w zakresie deficytowej funkcji lub okoliczność facylitująca rozwojowe zmiany. Rzadko proces twórczy i jego efekty ujmowane są w kategoriach kompetencji, talentu i walorów estetycznych.

Jeśli zgodzić się z tezą Gadamera (1993, ss. 16-17), głoszącą, iż „sztuka jest «możliwa», ponieważ przyroda (…) pozwala duchowi ludzkiemu wypełnić kształtem pewną pustą przestrzeń", oczywiste wydaje się założenie o „potencjalności" twórczej każdego, kto takie działania podejmuje, w tym osób z lub bez niepełnosprawności. Potencjalność (z łac. *potentia* – możność, zdolność) wskazuje stan bycia zdolnym do zaistnienia lub rozwoju w określonych warunkach. Możliwość zaistnienia w roli twórcy/autora uwarunkowana jest nie tylko gotowością do tworzenia, ale także obecnością odbiorcy/obserwatora.

Określenie Art Brut (brut jako „pierwotny", ale też „wytrawny"), zostało użyte w 1945 roku przez Jeana Dubuffeta, malarza pragnącego nazwać kolekcję prac samouków, które wykraczały poza i unikały kanonicznych przekonań estetycznych (Martinelli, 2022). Dubuffet uznawał za Art Brut „czystą, surową operację artystyczną, przetworzoną we wszystkich swoich fazach przez autora, opartą wyłącznie na własnych impulsach" (Dubuffet, 1949)[2]. Dubuffet proponując pojęcie Art Brut*:*

> sztuki surowej, nieokrzesanej przez kulturę, a więc wynikłej z bezpośredniej inicjacji – znajdował ją wśród ludzi społecznego marginesu: włóczęgów, odludków, nędzarzy, więźniów, pacjentów klinik psychiatrycznych (Jackowski, 2002, s. 251).

Nie sformułował trwałej i ostatecznej definicji Art Brut. W związku z tym, iż pojawiało się wiele interpretacji rozmijających się z jego pierwotnym zamysłem, zastrzegł sobie wyłączność posługiwania się tym terminem w odniesieniu do gromadzonej kolekcji i stwierdził: „art brut to art brut i wszyscy to świetnie rozumieją" (za: Bouillet, 2017, s. 20). W konceptualizacji Art Brut Alain Bouillet (2017) wskazuje możliwość posłużenia się metodologią mieszaną i wypracowywanie każdorazowo definicji apofatycznej, opartej

[2] Jean Dubuffet, (1949). *Tiré de L'Art Brut préféré aux arts culturels*, Paris: Galerie René Drouin, za: https://www.artbrut.ch/fr_CH/art-brut/qu-est-ce-que-l-art-brut [2025.12.10] strona muzeum: COLLECTION DE L'ART BRUT LAUSANNE

na odwróceniu, naśladującej teologię Mistrza Eckharta. Zamiast więc pytać, czym Art Brut jest, warto zapytać czym nie jest i udzielić odpowiedzi przez zaprzeczenie[3]. Nie ma natomiast wątpliwości co do faktu, iż Dubuffet podjął próbę podważenia fundamentów estetyki, „twierdząc, że sztuka jest instynktowną i podstawową potrzebą, stworzoną przez zwykłych ludzi, którzy nie muszą już być ani «lepsi», ani geniuszami" (Martinelli, 2022). Taka konstatacja nosiła „wszelkie cechy dyrektywy", brzmiała jak jasna instrukcja, a nie tylko zwykłe wyjaśnienie, wyznaczała, jak należy to pojęcie rozumieć i stosować. Art Brut stał się więc ruchem sztuki tworzonej poza głównym nurtem przez nieprofesjonalnych artystów (autorów) oraz nurtem ideologicznym, który przeciwstawiał się (odnoszącej się do twórczości) dyskryminacji.

> W rzeczywistości, jeśli wcześniej działalność artystyczną przypisywano zawsze wyższym warstwom społecznym, to znaczy wykształconym i „zdrowym", zdolnym do odzwierciedlenia kanonów piękna i formy, to w Art Brut polot stał się zdecydowanie bardziej inkluzywny (Martinelli, 2022)[4].

W 1972 roku jako anglojęzyczny odpowiednik francuskiego Art Brut pojawił się (nie do końca zbieżny z oryginałem) termin Outsider Art. Za jego inicjatora uznaje się brytyjskiego pisarza i historyka sztuki Rogera Cardinala (1972), który zainteresowany był bardziej twórczością plastyczną samouków, niekoniecznie zaś osób żyjących na marginesie lub poza granicami kultury (Żabińska, 2021, s. 41). Anna Rogozińska podkreśla, że outsiderzy nie tworzyli i nie tworzą żadnego ruchu, szkoły czy stylu. „Ich sztuka jest nieuchwytna z definicji; przez długi czas izolowana, została wyrwana z odosobnienia" (2017, s. 148). Do grupy outsiderów zalicza się natomiast wszystkie osoby, które z różnych powodów pozostają poza nurtem sztuki współczesnej i tworzą poza oficjalnym systemem artystycznym.

> Termin outsider art, używany do dziś przez historyków sztuki, sprzedawców, kuratorów, krytyków i kolekcjonerów, nie ma zatem na celu ustalenia możliwych do zidentyfikowania właściwości sztuki, a jedynie określenie statusu osób, które ją tworzą (Rogozińska, 2017, s. 148).

W języku polskim nie istnieje precyzyjny odpowiednik pojęcia Art Brut. Wyróżnia się między innymi sztukę ludową, sztukę naiwną, nowych prymitywistów, „nieprofesjonalną" i tym podobne. Aleksander Jackowski, dziennikarz i autor książki *Sztuka zwana naiwną* (1995), prace artystów Art Brut

[3] Zdaniem Bouilleta, nie powinna być łączona ze sztuką naiwną, prymitywną czy arteterapią.

[4] Martinelli O.G., *Historia sztuki Art Brut: kontrowersyjny ruch*. Magazyn ARTMAJEUR, 29.06.2022, https://www.artmajeur.com/pl/magazine/5-historia-sztuki/art-brut-kontrowersyjny-ruch/331762 [2025.12.13].

określał jako szczególne, osobne, inne, „to znaczy takie, w których na kształt dzieła składa się zarówno talent, jak instynktowne poczucie formy, kształtu, koloru, ale też i szczególne cechy psychiki" (Jackowski, 1972, s. 250). Współcześnie Art Brut traktowana bywa „jak broszka, którą można przypiąć do każdego kostiumu" – pisze Radek Łabarzewski, autor bloga o sztuce „Znalezienie". Jego zdaniem, termin bywa wykorzystywany w sposób dość elastyczny, odnoszący się zarówno do sztuki współczesnej, jak i folkloru, czy sztuki naiwnej. Outsider Art, Art Brut, sztuka zwana naiwną to określenia, które odnoszą się do twórców funkcjonujących poza konwencjonalnymi strukturami produkcji sztuki, w tym twórców z niepełnosprawnością intelektualną.

Strefy kontaktu

Termin „strefa kontaktu" (*contact zone*) został zaproponowany przez Mary Louise Pratt w monografii *Imperial Eyes: Travel Witing and Transculturations* (2011), w kontekście rozważań na temat tekstów z okresu kolonizacji (list Guamana Pomy do Filipa III). Pratt używa określenia w odniesieniu do przestrzeni zetknięcia się kultur, których przedstawiciele kontaktują się ze sobą, konfrontują i poznają. Perspektywa strefy kontaktu podkreśla, w jaki sposób ludzie mogą być kształtowani przez wzajemne relacje. Przy czym, autorka rozpatruje je nie w kategoriach odrębności i odseparowania, a współobecności, rozumienia i działania (Pratt, 2011, ss. 26-27). W strefach kontaktu dostrzega przede wszystkim „potencjał i narzędzia przezwyciężenia dualistycznych podziałów i kulturowych antagonizmów" (Bal, 2012, s. 47). Strefy kontaktu to przestrzenie spotkań obcych sobie lub odległych kultur, osób i grup; miejsca zapoczątkowujące relacje. Być może z tego powodu termin *contact zone*, choć wywodzi się z teorii literatury, wykorzystywany bywa w analizie feministycznej, krytycznej teorii rasy, teorii postkolonialnej, socjologii oraz pedagogice.

> W literaturze poświęconej kolonializmowi dużą uwagę poświęca się perspektywie zachodniej, w tym kwestiom, w jaki sposób kolonizujące nacje tworzyły konstrukty „obcego" i jakie stosowały wobec niego strategie. Literatura feministyczna natomiast podkreśla, że to kobieta jest tą „obcą" w opozycji do mężczyzny (Kamińska-Jones, 2015, s. 216).

Pojęcie strefa kontaktu wiąże się też z zagadnieniami nierówności społecznych, wieloaspektowej dyskryminacji osób z niepełnosprawnościami oraz intersekcjonalności, które wpisują się w obszar zainteresowań *disability studies*. Co znaczące, „optyka contact zone, (…) kładzie nacisk na wzajemne relacje, a nie tylko punkt widzenia kolonizatora" (Kamińska-Jones, 2015, ss. 215-242).

W strefie kontaktu dokonuje się wzajemne odsłanianie/odkrywanie tożsamości, wymiana wartości i uznanie perspektyw. Uczestnicy *contact zone* biorą udział w poszukiwaniu śladów i odkodowywaniu symboli umożliwiających obserwatorowi dotarcie do autora i odwrotnie. Nie chodzi tu wyłącznie o interpretacje dokonywane przez pryzmat własnych doświadczeń każdej ze stron, a o uważność na sensy zawarte w znakach wytwarzanych przez partnera interakcji. „Rozpoznany ślad może odsyłać nas – jak pisze Barbara Skarga – do przeszłości, przyszłości, nawet wieczności, ale zawsze od nieobecności prowadzi ku światu obecnemu, gdyż odczytywany jest teraz" (Skarga, 2002, s. 32). Ślad nawet „umyślnie zatarty" lub „nieumyślnie zostawiony" (Skarga, 2002) ma swego właściciela; ktoś go pozostawił. Podobnie jak symbol bez narratora – nierozpoznany, niewiele znaczy. Dzięki znakom i symbolom coś „zostaje ponownie rozpoznane – podobnie jak zaprzyjaźnieni goście rozpoznają się nawzajem po tessera hospitalis (…) rozpoznanie znaczy" (Gadamer, 1993, s. 63). Zetknięcie się obcych w strefie kontaktu wykracza więc poza ulotny moment zadziwienia nieznanym, wiąże się zarówno z wolą, jak i wysiłkiem wkładanym w zrozumienie go. Podobnie, jak umiejętność czytania polega na przekroczeniu poziomu percepcji pojedynczych znaków na rzecz całościowego rozumienia znaczenia tekstu. Proces ten wymaga początkowo analitycznego rozpoznawania elementów, płynne odczytywanie i interpretację wypowiedzi. Dopiero opanowanie tej sekwencji pozwala na pełne uczestnictwo w komunikacji zawartych w dziele znaczeń. „Najpierw się trzeba nauczyć każde z dzieł sylabizować, a potem czytać, i dopiero wtedy zaczyna ono mówić" (Gadamer, 1993, s. 64). Tą drogą można zmierzać do odkrycia i uznania cudzej (lub redefinicji własnej) obecności. Strefy kontaktu wyznaczają ramy osobliwej konfrontacji; dochodzi do niej na poziomie i z użyciem subtelnej gry indywidualnych wrażliwości. Przestrzenie te bardziej przypominają pracownie niż galerie. Utkane z fenomenologicznych poruszeń, udostępniają terytorium nieznanym dotąd podmiotom. To tu wytwarzają się, stanowiące fundament interakcji i pokojowego współ-bycia, praktyki i rytuały *ius hospitalis* (Nicols, 2015). Strefy kontaktu mogą być też rozumiane szerzej i stanowić zaplecze pojęciowe dla aktualizacji praktyk kulturowych, zwłaszcza tych, które odnoszą się do heterogenicznych grup zamieszkujących wspólne miejsca geograficzne. Strefy kontaktu to produktywne przestrzenie, dzięki którym mogą wyłonić się nowe sposoby widzenia i myślenia (Waldschmidt, 2017, ss. 25-26). Myślenia o innym, o sobie, o relacji.

Antropologiczną bazą deskrypcji spotkania może być „swobodna gra wyobraźni i intelektu" (Skarga, 2002, s. 32). Gra wymaga zawsze współuczestnictwa, jest czynnością komunikowania, nie ma w jej przebiegu dystansu między tym, kto gra i tym, kto grze się przygląda (Gadamer, 1993, s. 31). Pretekstem i kulturową płaszczyzną, na której roz(gry)wają się spotkania jest bez wątpie-

nia sztuka. Jedną z jej konstytutywnych sił napędowych stanowi pragnienie „przełamania dystansu, jaki zachowują wobec dzieła publiczność, widownia, konsumenci" (Gadamer, 1993, s. 32). Odbiorca sztuki jest więc „czymś więcej niż tylko obserwatorem, który patrzy jedynie na to, co się przed jego oczami dzieje, jest kimś, kto w grze «uczestniczy», jest jej częścią" (Gadamer, 1993, s. 31). W sztuce istnieje napięcie pomiędzy tym, jak bardzo jesteśmy zależni od własnej perspektywy, z której spoglądamy, a tym, jakie sensy i znaczenia intuicyjnie wyczuwamy, rozumiemy i odkrywamy w dziele i poprzez dzieło. Innymi słowy, odbiór sztuki to nie tylko subiektywne spojrzenie, ale także proces odkrywania głębszych treści, jakie dzieło w sobie zawiera i jakie możemy rozpoznać dzięki własnej otwartości. W przestrzeni sztuki wytwarzane są więc stale napięcia między „czystą zależnością od punktu widzenia (…) a znaczeniem, które w dziele sztuki przeczuwamy, rozumiemy i rozpoznajemy" (Gadamer, 1993, s. 27). W sztuce trudno wyznaczyć granicę pomiędzy kreatywnością artysty a wrażliwością odbiorcy; obie te cechy wzajemnie się przenikają i współtworzą doświadczenie. Nie sposób oddzielić w niej „twórczości geniusza od kongenialności odbiorcy" (Gadamer, 1993, s. 28). Sztuka odpowiada więc nie tylko na ludzką potrzebę bycia poruszonym (Magsamen, Ross, 2023), ale też zdolność do wzajemności i naprzemienności. Dzieło sztuki zderza odbiorcę z wieloznacznością, nieoczywistością i brakiem wyczerpujących odpowiedzi. To właśnie w tej niejednoznaczności tkwi jej siła – umożliwia pogodzenie się z faktem, że nie wszystko da się jasno zdefiniować lub wyjaśnić. Sztuka wyzwala estetyczne zadziwienia, poprzez które możemy zaakceptować złożoność i wielość interpretacji, ale jest też rodzajem gry – procesem wymagającym zaangażowania zarówno twórcy, jak i odbiorcy. Odbiorca nie jest biernym obserwatorem, jest graczem, który współtworzy sens dzieła poprzez indywidualne odczytanie. Skoro „gra" opiera się na naprzemienności ról, sztuka staje się polem współistnienia perspektyw, a jej odbiór jest zawsze dynamiczny: zmienny i otwarty.

> Określenie dzieła jako punktu tożsamości, ponownego rozpoznania i zrozumienia oznacza także to, że tego rodzaju tożsamość wiąże się z wariacjami i różnicami, każde dzieło pozostawia każdemu kto zaczyna z nim obcować pewną przestrzeń gry którą on sam musi wypełnić (Gadamer, 1993 s. 35).

Zakładając, że każdy – autor i odbiorca sztuki – jest osobną monadą, można wskazać liczne punkty początkowe *contact zone* (Daszkiewicz, 2017, s. 7). Przeżywane (doświadczane) przez odbiorcę „oddychające radością samoprezentacji" piękno (Gadamer, 1993, s. 18) stawać się może pretekstem pytań o twórcę i punktem wyjścia na spotkanie z nim.

Społeczne pozycjonowanie osoby z niepełnosprawnością intelektualną dokonywane jest najczęściej przez pryzmat modelu myślenia o niepeł-

nosprawności, określanego jako *curative imaginary*. Zakłada on interwencje ukierunkowane na „wyzdrowienie": (a) pozbycie się lub przynajmniej niwelację niepełnosprawności; (b) asymilację osoby z niepełnosprawnością do tak zwanej „normy" (Kafer, 2013, s. 28 za: Kurowicka, 2018, s. 131). W celu poszerzenia perspektywy analitycznej o badanie relacji między systemami symbolicznymi, współczesne studia o niepełnosprawności proponują optykę kulturowego modelu niepełnosprawności. Różni się on od innych podejść tym, że nie ujmuje niepełnosprawności (intelektualnej) jako jednoznacznej kategorii patologicznej (jak w modelu indywidualistyczno-redukcjonistycznym); efektu dyskryminacji i wykluczenia (jak w modelu społecznym). Niepełnosprawność (każdą) oznacza jako ucieleśnioną kategorię zróżnicowania (*embodied category of differentiation*), kategorię o charakterze dyskursywnym, której konstrukcja dokonuje się w wielu kontekstach ludzkiego życia. Model kulturowy kwestionując „normalność", bada, w jaki sposób praktyki normalizacji skutkują kategorią „niepełnosprawności". Umożliwia poznanie zarówno reprezentacji kulturowych, jak i rzeczywistości doświadczanej przez osobę. Analizując paradygmat tego, co kultura nazywa odstępstwem od normy, Rosemarie Garland-Thomson (2020) wskazuje na konieczność zakwestionowania opozycji: normalność – niepełnosprawność. Badaczka sugeruje myślenie o niepełnosprawności w kategoriach etniczności, a nie patologii. Inną alternatywę dla ujęć indywidualistyczno-redukcjonistycznych niepełnosprawności stanowi interdyscyplinarny konstrukt neuroróżnorodności. Thomas Armstrong (2011) nie ogranicza go do takich stanów, jak ADHD, autyzm, czy dysleksja. Jego zdaniem, zaburzenia nastroju, zaburzenia lękowe, niepełnosprawności intelektualne i schizofrenię również można rozpatrywać jako kondycje będące wariantami neurozróżnicowania. W neuroróżnorodności – pisze Devon Price:

> nie chodzi tak naprawdę o posiadanie konkretnego, skatalogowanego „defektu", na który psychiatria ma jakieś wyjaśnienie. Chodzi o bycie innym w sposób, który inni z trudem rozumieją lub nie chcą zaakceptować (Price, 2023, s. 31).

W świetle takich założeń kwestionowane jest istnienie jedynego schematu działania mózgu. Zamiast tego, zwolennicy koncepcji neuroróżnorodności uważają, iż „schorzenia neurologiczne" czy „zaburzenia neurorozwojowe" to nie stany patologiczne, choroby potrzebujące wyleczenia, ale kondycje wymagające społecznego uznania. Omawiając specyfikę funkcjonowania osób z niepełnosprawnością intelektualną, Armstrong (2011) stara się budować mosty między konwencjonalnym ich postrzeganiem a innymi perspektywami poznawczymi. Starając się uwypuklić mocne strony, nie próbuje pominąć trudności, jakie wiążą się z doświadczeniami wynikającymi z różnicy. Termin neuroróżnorodność nie jest w jego opinii sentymentalnym chwytem, który ma

poprawiać samopoczucie; jest to spójna koncepcja poparta badaniami z zakresu nauk o mózgu, psychologii ewolucyjnej, antropologii i innych dziedzin. Jej zastosowanie pozwala zakwestionować dotychczasowy sposób postrzegania tych, których umysły funkcjonują inaczej, niż w przypadku statystycznej większości. Koncentracja na potencjale wzmacnia, tworzy pętlę pozytywnego sprzężenia zwrotnego, która pomaga przeciwdziałać błędnemu kołu, w którym znajduje się wiele osób zaetykietowanych jako nienormalne (Armstrong, 2011). Przesłaniem afirmatywnej koncepcji neuroróżnorodności jest, bez wątpienia, zwrócenie uwagi na zalety wynikające ze specyfiki układu nerwowego osób neuroróżnorodnych, co w przypadku niepełnosprawności intelektualnej nie wydaje się wcale zadaniem łatwym. Jednak tylko taki zabieg – defamiliaryzacja pojęcia „niepełnosprawność intelektualna" – umożliwia poznanie osoby bez filtrów: założeń, uprzedzeń i dewaluacji. W niniejszych rozważaniach towarzyszy mi pragnienie trwałego odwrócenia perspektywy i spojrzenia na niepełnosprawność intelektualną, jak na wariant neuroróżnorodności, cechę, która odnosi się do sposobu przetwarzania informacji, ale nie pozbawia wyobraźni twórczej, wrażliwości i indywidualnie pojmowanego sprawstwa.

Art Brut jako strefa kontaktu

W listopadzie 2024 roku na Kampusie Ogrody UAM w Poznaniu odbył się wernisaż wystawy „Sylwia Taciak – obrazów czytanie" (organizator: Agnieszka Kulig, Justyna Jaworska, Biblioteka Kampusu Ogrody UAM, 23 11. 2024 r., kuratorka: dr Aleksandra Michalska). Sylwia Taciak (1980-2023) opowiada świat malując ikony, portrety świętych i miejskie pejzaże[5]. Z retrospekcji Aleksandry Michalskiej (wieloletniej kuratorki wystaw i przyjaciółki artystki) wiemy, iż ulubioną ikoną Sylwii Taciak była „Gertruda z kotami" (postać kobiety trzymająca kota), a zawieruszona między obrazkami przedstawiającymi postaci świętych „Dama z gronostajem" Leonarda da Vinci, zainspirowała ją do namalowania portretu nieistniejącej w ikonografii postaci świętej. Sylwia tworzyła też miejskie pejzaże. Nie każde miejsce odwiedziła osobiście, niektóre znała tylko z ilustracji w albumach, pocztówek i zdjęć. Zanim znalazły się na drewnie (desce) lub kartonie, zostały starannie ustruk-

[5] „Swoją malarską pasję odkryła w pracowni artystycznej prowadzonej przez Lucynę Smok przy Towarzystwie Przyjaciół Dębów Rogalińskich w Rogalinku. W 2012 roku miała indywidualną wystawę w Galerii „Tak" w Poznaniu, później w Muzeum Etnograficznym w Poznaniu, w Galerii przy Muzeum Arkadego Fiedlera w Puszczykowie. W nieistniejącej już dziś „Dobrej Kawiarni" odbył się wernisaż jej pejzaży miejskich. Obrazy Sylwii mają w swych zbiorach m.in. Muzeum Etnograficzne w Poznaniu, Muzeum Górków w Szamotułach. W 2015 roku Sylwia została laureatką stypendium Marszałka Województwa Wielkopolskiego w dziedzinie kultury". *Nowaczyk, J. (*2017). *Nasza a artystka w Teleexpresie!* 12-16; https://www.mosina.pl/aktualnosci/nasza-artystka-w-teleexpresie,

turyzowane w wyobraźni i umyśle autorki, dopiero potem rozplanowane w przestrzeni i misternie wypełnione „kolorowym światłem”[6]. Kiedy latem odwiedzam Gdańsk, zatrzymuję się przed Zieloną Bramą i próbuję zobaczyć ją oczyma Sylwii, zgaduję, czy dobrze rozpoznałam to miejsce na obrazie, czy i które rzeźby (postaci) umieszczonych na szczycie fasady wybrała i wykorzystała w pracy. Nie mam pewności, czy dobrze łączę fragment gdańskiej architektury z pejzażem miejskim Sylwii. Składają się nań wszak scalone, według jej własnej koncepcji, fragmenty. Obraz przedstawia miasto subiektywne, aplikowaną w barwnej pigułce skondensowaną wersję nadmiaru. Podobny charakter mają inne prace, między innymi opowiadające o Poznaniu, Londynie, Rogalinku, Rzymie, czy Barcelonie. Umieszczona na zdjęciu poniżej praca „Kazimierz” nie została ukończona. Jest to – jak dowiaduję się od Aleksandry Michalskiej – ostatnia praca Sylwii. W reportażu Radia Poznań

Ryc. 1. Sylwia Taciak, po lewej Kazimierz (ostatnia praca, niedokończona), po prawej Gdańsk;
(obrazy są własnością pani Marii Masełkowskiej)

[6] Tytuł wystawy w Galerii Tak.

z 2018 roku kuratorka wystawy wskazuje na oryginalność twórczości Sylwii i jej (niemieszczący się w nurtach i klasyfikacjach) charakter. Pozwoliłam sobie usytuować twórczość Sylwii Taciak w obszarze Art Brut, rozumianej po dubuffetowsku jako naturalną, surową, wypływającą z potrzeby, i – jak powiedziała kuratorka wystawy – „naprawdę z głębi serca"[7], surową i czystą twórczość.

Roger Cardinal omawiając podejście Dubuffeta do Art Brut stwierdza, iż uznawał on kulturę za byt zagrażający autentyczności sztuki. Tylko sztuka ucieleśniająca autentyczną surową czystość (*pureté brute*) może przekazywać coś na kształt prawdziwego dynamizmu. Takie są prace twórców Art Brut. (Takie są, moim zdaniem, prace Sylwii). Pozostałe rodzaje sztuki przypominają potrawy, są gotowane (*cooked*) – według drobiazgowych receptur opracowanych przez mistrzów kultury (Cardinal, 1972, s. 26). Zdaniem Dubuffeta, kultura selekcjonuje, redukuje, jest niczym maszyna do ujednolicania, dopasowywania do bieżących gustów. Likwiduje skazy surowca i zachowuje wyselekcjonowaną esencję. Maszyna kulturowa ma ołów w skrzydłach twierdzi Cardinal (1972, s. 26). Art Brut charakteryzuje się autonomią, przy jednoczesnym głębokim zakorzenieniu w uniwersalnych aspektach ludzkiego doświadczenia, odwołuje się do archetypów, symboli, marzeń oraz lęków, a jej język jest pierwotny i intuicyjny, często bliższy folklorowi lub strukturze snu niż konwencjom estetycznym właściwym sztuce akademickiej[8]. Dla twórcy, który nie dysponuje w pełni kodem werbalnym w komunikacji, „aktywność plastyczna może stać się drogą do kontaktu ze światem, sposobem na bycie w nim sprawcą i odnajdywanie znaczeń" (Lubińska-Kościółek, 2015, ss. 161-167). Obrazy malowane przez Sylwię mają podobny charakter. Jak dowiadujemy się z reportażu Radia Poznań, malowała przede wszystkim „dla ludzi", chciała sprawić im przyjemność, ważna była dla niej relacja. Często obdarowywała bliskie osoby swoimi pracami. Tworzyła dla nich postaci świętych nieobecnych w ikonografii[9]. Wystawa prac Sylwii Taciak zainicjowała spotkania w *contact zone* nie tylko społeczności Kampusu Ogrody, ale również przedstawicieli innych środowisk, związanych z Malarką i zainteresowanych Art Brut. Stała się też asumptem do lokalnego myślenia o dostępności wydarzeń związanych z odbiorem sztuki przez osoby z różnorodnymi potrzebami i związanych z tym działań (organizatorki wystawy zadbały, aby tytuły obrazów oraz ikon zostały zapisane w brajlu, miejsca dla osób niedowidzących

[7] Reportaż – Sylwia Taciak, Radio Poznań 05.12.2018 g. 20:50. Wystąpili: Lucyna Smok, Aleksandra Michalska, Luiza Niedźwiecka-Kowalonek oraz Sylwia Taciak; https://radiopoznan.fm/audycja/reportaze/reportaz-sylwia-taciak [dostęp: 2025.12.10].

[8] https://www.muzeum.edu.pl/pl/radom/talent-pasja-intuicja-iii,3087.html

[9] O historii autorskiego wizerunku św. Lucyny otoczonej rojem anielskim wspomniano m.in. w reportażu Radia Poznań.

oznaczone taśmą, rozmowa interdyscyplinarna towarzysząca wystawie tłumaczona na język migowy). Pojawił się tylko jeden problem, jak pokazać co jest na obrazach osobom niewidomym. Poszukując rozwiązań, grupa studentek pedagogiki specjalnej wzięła udział w warsztacie plastycznym (prowadzonym przez Aleksandrę Michalską w Bibliotece Kampusu Ogrody), którego celem było przełożenie (przynajmniej próba takiego działania), treści ikon i pejzaży malowanych przez Sylwię na formy dostępne odbiorcom niewidomym. W *contact zone* zderzyły się więc różne perspektywy: malarki, odbiorcy, osobista kuratorki wystawy, organizatorów. Translacje na wypukłe formy plastyczne spowodowały powstawanie niespodziewanych wewnątrzstrefowych połączeń między uczestnikami wydarzenia. Prace stały się punktem wyjścia dla wspólnych działań związanych z dostępnością i uznaniem dostrzeżonej podczas wspólnego przygotowania „przekładów" wrażliwości partnerów interakcji. Spoiwem i jednocześnie siłą sprawczą spotkań w strefie kontaktu była osoba i twórczość Sylwii Taciak. Niepełnosprawność intelektualna, zespół Downa malarki nie miały znaczenia – nikt ich ani nie ukrywał, ani nie eksponował. Wspomniane cechy wpisane zostały w biografię, ale nie stanowiły jej głównego elementu. Odbiorcy poznali Sylwię Taciak czytając ikony, analizując symbole zawarte w subiektywnych portretach świętych, rozszyfrowując elementy architektury miast i miasteczek. „Mówimy zazwyczaj, że obraz «czytamy», *tak jak czyta się pismo.* «Rozszyfrowujemy» obraz jak tekst" (Gadamer, 1993, s. 36). Zestaw obrazów był tak bogaty, że kategorie opisujące kondycję intelektualną twórczyni rozmyły się, nie określały jej tożsamości. Przeciwnie, obserwator koncentrował uwagę na treści obrazów. Liczył się sposób opowiadania, osobisty styl. Forma i treść zlewały się i stawały nierozerwalne, torowały drogi wiodące odbiorcę ku samemu sobie. Percepcja prac Sylwii (i innych autorów Art Brut) wykracza poza wrażenie estetyczne, pozwala doświadczyć roz-poznania kodu wypełniającego luki tego świata możliwymi znaczeniami. W ten sposób sztuka stała się tym, „co nam mówi i co nas wypowiada, wychodzi nam na spotkanie" (Gadamer, 1993, s. 69). Fundament dla wielokontekstowych spotkań ustanowiła więc sztuka. Odbiór sztuki – pozbawiony uprzedzeń – pozwala na autentyczne spotkanie z dziełem, w którym nie chodzi jedynie o estetyczną przyjemność, lecz o otwarcie na drugiego i odczuwaną/doświadczaną przez niego rzeczywistość. Taka postawa sprzyja uważności – zamiast narzucać własne interpretacje, pozwalamy prowadzić się, odkrywać znaczenia, często zaskakujące lub nieoczywiste. Introspekcja rodzi się z i w otwartości na dzieło. Sztuka staje się lustrem, w którym odbijają się emocje i myśli, jednocześnie płaszczyzną konfrontacji z tym, co obce, nieznane, wcześniej nie zakonotowane lub do pojęcia trudne. Strefa kontaktu czyni sztukę miejscem spotkania odmiennych kultur lub sposobów myślenia. W tej przestrzeni nie chodzi o dominację jednej perspektywy, lecz o wzajemne uznanie. Sztuka staje się więc nie tylko polem indywidu-

alnego wglądu, ale także dialogu, w którym każdy uczestnik może odnaleźć cząstkę siebie i jednocześnie dostrzec innych. Mapę umożliwiającą spotkanie z innym tworzy zapis dokonany w języku barw, kształtów, tematów i symboli. W ujęciu Bourriauda (2012) współczesne dzieło przestaje być statycznym obiektem, który można „przemierzyć" niczym zamkniętą przestrzeń, lecz staje się dynamicznym procesem. Odbiorca jest w tej grze współtwórcą sensu. Art Brut jawi się więc jako wydarzenie intersubiektywne – jej istota nie polega na jednostronnym przekazie, lecz na nieustannie aktualizującym się dialogu pomiędzy twórcą, odbiorcą i kontekstem społecznym. W tym sensie dzieło to miejsce spotkania – „strefa kontaktu" – w której powstają nowe formy współistnienia i komunikacji. Sztuka nie tylko odzwierciedla istniejące relacje, ale także inicjuje alternatywne wzorce wymiany, przekraczające stereotypowe schematy interakcji. Dzieło sztuki jest niczym laboratorium generujące nowe sposoby bycia razem, praktyki gościnności i komunikacji. Dzieło sztuki przestaje być wyłącznie zjawiskiem do kontemplacji, a staje się otwartą strukturą, która zaprasza do współuczestnictwa, współdzielenia znaczeń – do wzajemnego roz-poznania. W procesie tym każdy akt odbioru jest jednocześnie aktem twórczym, a granica między artystą a widzem ulega zatarciu. Nawet jeśli zabrzmi to patetycznie, ośmielę się stwierdzić, iż sztuka (Art Brut) pozwala na przekraczanie granic jednostkowego doświadczenia i budowanie wspólnoty opartej na różnorodności. „Sztuka ma być jak święto – wciąż inna i ta sama, uczasowiona i bezczasowa, uzmysławiająca sens uniwersalny" – stwierdza w posłowiu do „Aktualności piękna" Stefan Morawski (1993, s. 80). Jej funkcją jest kreowanie wspólnoty, w której doświadczenie estetyczne umożliwia zarówno chwilowe przekroczenie własnej podmiotowości (samozapomnienie), jak i pogłębione samorozpoznanie. W tym procesie każdy uczestnik doświadcza przejścia od indywidualnej perspektywy ku poczuciu uczestnictwa w szerszym porządku bytu, co prowadzi do integracji osobistego i uniwersalnego wymiaru życia. Dlatego, z pełną stanowczością stwierdzam, że sztuka osób z niepełnosprawnością intelektualną nie powinna być postrzegana wyłącznie przez pryzmat terapii czy rehabilitacji, lecz jako pełnoprawna twórczość, mająca wartość estetyczną i społeczną. Czas odejść od patologizującego spojrzenia na niepełnosprawność intelektualną i zacząć traktować ją jako jeden z wariantów ludzkiej neuroróżnorodności. Sztuka osób z niepełnosprawnością intelektualną może być przestrzenią spotkania i uznania podmiotowości twórców, okazją do wzajemnego poznania, zrozumienia i redefinicji tożsamości – zarówno twórcy, jak i odbiorcy. „W doświadczeniu sztuki chodzi o to, że dzięki dziełu uczymy się pewnego specyficznego sposobu przebywania…" (Gadamer, 1993, s. 61).

Wkład autorów

Autor deklaruje samodzielny wkład w powstanie pracy.

REFERENCES

Opracowania

Armstrong, T. (2011). *The Power of Neurodiversity, Unleashing the Advantages of Your Differently Wired Brain*. Philadelphia: Da Capo Press

Bal, M. (2012). *Wędrujące pojęcia w naukach humanistycznych* (przekł. M. Bucholc). Warszawa: Narodowe Centrum Kultury

Bouillet, A. (2017). *Myśleć art brut. Sztuka naiwna, sztuka ludowa, „nowi prymitywiści", sztuka „nie-profesjonalna"… i art brut w Polsce* (przekł. „(PDF) Transgresje Władysława Wałęgi – Academia.edu") Katarzyna Kubaszczyk). W: J. Daszkiewicz, S. Rammer (red.), *Art Brut. Różnorodnie* (ss. 9-30). Poznań: Wydział Edukacji Artystycznej i Kuratorstwa, Uniwersytet Artystyczny w Poznaniu

Bourriaud, N. (2012). *Estetyka relacyjna* (przekł. Ł. Białkowski). Kraków: MOCAK Muzeum Sztuki Współczesnej w Krakowie

Cardinal, R. (1972). *Outsider Art*. New York – Washington: Praeger Publishers

Chaney, S. (2022). *Czy ktoś tu jest normalny?* (przekł. N. Sztorc). Poznań: Wydawnictwo Poznańskie

Daszkiewicz, J. (2017). *Wstęp*. W: J. Daszkiewicz, S. Rammer (red.), *Art Brut. Różnorodnie* (ss. 7-8). Poznań: Wydział Edukacji Artystycznej i Kuratorstwa, Uniwersytet Artystyczny w Poznaniu

Gadamer, H.G. (1993). *Aktualność piękna. Sztuka jako gra, symbol i święto* (przekł. K. Krzemieniowa). Warszawa: Oficyna Naukowa

Garland-Thomson, R. (2020). *Niezwykłe ciała. Przedstawienia niepełnosprawności fizycznej w amerykańskiej literaturze i kulturze* (przekł. N. Pamuła). Warszawa: Fundacja Teatr 21

Gawin, M. (2014). *Bilet do nowoczesności. O kulturze polskiej w XIX/XX wieku*. Warszawa: Teologia polityczna

Jackowski, A. (1995). *Sztuka zwana naiwną*. Warszawa: Wydawnictwo Krupski i S-ka

Jackowski, A. (2002). *Inni*. Polska Sztuka Ludowa – Konteksty, 56, 1-2, 250-253

Kamińska-Jones, D. (2015). *Kobiecość przekształcona. Indyzacja i europeizacja kobiety w strefach kontaktu na przykładzie malarstwa miniaturowego XVI-XIX w.* Zabytkoznawstwo i Konserwatorstwo XLVI, 215-242

Kurowicka, A. (2018). *Sherlocka Holmesa droga do „normalności"*. Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis Studia de Cultura, 10(1), 125-136

Lubińska-Kościółek, E. (2015). *Twórczość plastyczna osób z niepełnosprawnością intelektualną... jako forma komunikacji ze światem*. Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis Studia Paedagogica, IV, 161-167

Magsamen, S., Ross, I. (2023). *Mózg pod wpływem sztuki. Jak sztuka nas zmienia* (przekł. M. Nikiforuk). Elbląg: Wydawnictwo Ścieżki Mocy

Morawski, S. (1993). *Posłowie*. W: H.G., Gadamer, *Aktualność piękna. Sztuka jako gra, symbol i święto* (przekł. K. Krzemieniowa) (ss.72-84). Warszawa: Oficyna Naukowa

Muca, K. (2024). *Opowiedzieć niepełnosprawność. Wybrane problemy kulturowych reprezentacji niepełnosprawności*. Gdańsk: Fundacja Terytoria Książki

Nicols, J. (2015). *The Rituals of Hospitium: The Tesserae Hospitales.* W: J. Bodel, N. Dimitrova (red.), *Ancient Documents and their Contexts* (ss. 190-198). Leiden: The Netherlands: Brill

Popek, S.L. (2010). *Psychologia twórczości plastycznej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls

Pratt, M.L. (1991). *Arts of the Contact Zone*. Profession (ss. 33-40). New York: Modern Language Associations

Pratt, M.L. (2011). *Imperialne spojrzenie. Pisarstwo podróżnicze a transkulturacja* (przekł. E. Nowakowska). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego

Price, D. (2023). *Autyzm bez maski – nieznane oblicza neuroróżnorodności* (przekł. M. Stankiewicz). Warszawa: Wydawnictwo Linia Biała Plama

Rogozińska, A. (2017). *Outsider w obliczu zachłanności globalnego świata sztuki*. W: J. Daszkiewicz, S. Rammer (red.), *Art Brut. Różnorodnie* (ss. 145-162). Poznań: Wydział Edukacji Artystycznej i Kuratorstwa, Uniwersytet Artystyczny w Poznaniu

Skarga, B. (2002). *Ślad i obecność*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN

Waldschmidt, A. (2017). *Disability Goes Cultural, The Cultural Model of Disability as an Analytical Tool*. W: A. Waldschmidt, H. Berressem, M. Ingwersen (red.), *Culture – Theory – Disability: Encounters Between Disability Studies and Cultural Studies* (ss. 19-28). Bielefeld: Transcript Verlag

Żabińska, A. (2022). *Artyści z niepełnosprawnością intelektualną i schizofrenią w nurcie Art. Brut. Popularyzacja ich twórczości w Polsce w latach 2010-2020.* Warszawa: Wydawnictwo APS

Zakrzewska-Manterys, E. (2010). *Upośledzeni umysłowo. Poza granicami człowieczeństwa*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Warszawskiego

Materiały internetowe

Reportaż – Sylwia Taciak, Radio Poznań 05.12.2018 g.20:50
Wystąpili: Lucyna Smok, Aleksandra Michalska, Luiza Niedźwiecka - Kowalonek oraz Sylwia Taciak https://radiopoznan.fm/audycja/reportaze/reportaz-sylwia-taciak [dostęp: 2025.12.10]

Dubuffet, J. (1949). *Tiré de L'Art Brut préféré aux arts culturels*, Paris, Galerie René Drouin, za: https://www.artbrut.ch/fr_CH/art-brut/qu-est-ce-que-l-art-brut COLLECTION DE L'ART BRUT LAUSANNE [dostęp: 2025.12.10]

Łabarzewski, R. *Znalezienie* – Blog https://znalezienie.pl [2025.10.12]

Martinelli O.G., *Historia sztuki Art Brut: kontrowersyjny ruch*. Magazyn ARTMAJEUR, 29.06.2022; https://www.artmajeur.com/pl/magazine/5-historia-sztuki/art-brut-kontrowersyjny-ruch/331762 [2025.12.13]

Strona Muzeum im. Jacka Malczewskiego w Radomiu; https://www.muzeum.edu.pl/pl/radom/talent-pasja-intuicja-iii,3087.html [dostęp: 2025.12.10]

Nowaczyk, J. (2017). *Nasza a artystka w Teleexpresie*! 2017-12-16 https://www.mosina.pl/aktualnosci/nasza-artystka-w-teleexpresie, [dostęp: 2025.12.10]

Eugenia Rostańska
ORCID 0000-0002-3118-7766

Akademia WSB
w Dąbrowie Górniczej

RODZINA JAKO KONTEKST EDUKACJI DZIECKA

Abstract. Rostańska Eugenia, *Rodzina jako kontekst edukacji dziecka* [Family as the Context of the Child's Education] Studia Edukacyjne no. 79, 2025, Poznań 2025, pp. 103-114 Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 2.12.2025. Accepted: 31.12.2025. DOI: 10.14746/se.2025.79.6

The family participates in situations and events that involve the learning child. The course of the child's school education impacts family everyday life in terms of time management, daily organization, experienced emotions, and, most importantly, communication between adults and the child.

Key words: family, education, context

Wprowadzenie

Rodzina od pierwszych lat edukacji dziecka jest jej nieodłącznym uczestnikiem. Kiedy młody człowiek idzie do szkoły, staje wobec wymagań i doświadczeń związanych z edukacją, w relacji z doświadczeniami i sytuacjami przeżywanymi w jego środowisku życia, czyli w rodzinie. To w niej poznało i poznaje wartości, elementy wiedzy, doświadczyło i doświadcza wysiłku, pojmuje słowa krytykujące i nagradzające. To w rodzinie usłyszało o znaczeniu uczenia się dla życia człowieka.

Jako środowisko rozwoju dziecka, z racji swej złożoności elementów indywidualnych i funkcji społecznych, rodzina stanowiła przedmiot badań i analiz w wielu aspektach jej funkcjonowania, w różnym ujęciu problematyki badawczej i zróżnicowanych obszarach badań. Jednak współcześnie, ze względu na rosnące zróżnicowanie problematyki rodziny i tempo jej zmian, wobec nowych zadań i sytuacji, odpowiadających narastającym zmianom społecznym, znaczące stają się w analizach pedagogicznych uszczegółowie-

Studia Edukacyjne 79, 2025: 103-114. © The Author(s), Adam Mickiewicz University Press, 2025.
Open Access article, distributed under the terms of the CC licence (BY, https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

nia problemów rodzin i zróżnicowanie obszarów ich badań. Całościowo, ujęcia teorii Marii Ziemskiej czy Marii Tyszkowej, dające obraz zasadniczej struktury rodzin, uzupełniane zostało przez analizy między innymi trudności rodzinnych, niepełnosprawności w rodzinie, dysfunkcyjności rodzin, czy rodzin patchworkowych, zmian strukturalnych w aspekcie przemian, które przyniósł współczesny czas. Stąd, zróżnicowanie i uszczegółowienie tematyki badań nad rodziną – na przykład jako środowiskiem kształtującym społeczną naturę człowieka (Izdebska, 2015; Błasiak, 2010; Kwitok, 2021), kulturą pedagogiczną rodziny (Bereźnicka, 2014; Frączek, 2013), relacjami społecznymi (Cudak, 1995; Magda-Adamowicz, 2018, 2020), formami wsparcia rodzin (Walancik-Ryba, 2021), pedagogiką rodzinną (Regulska, 2010; Liberska, Malina, 2011; Kiełtyk-Zaborowska, 2021), czy też szeroko pojętą współpracą nauczycieli i rodziców (m.in. Nowosad, 2001) oraz współczesnymi rodzinnymi kontekstami edukacji (Ferenz, 2014).

Dla małego dziecka rodzina stanowi określone miejsce, osoby i relacje, których doświadcza od swojego urodzenia, niezależnie od społecznego widzenia, ocen i określeń jej funkcjonowania, pełności czy niepełności, statusu materialnego oraz historii miejsca, w którym mieszka. To kontakty z dorosłymi, w których się odnajduje, odbiera jako bliskie i bezpieczne. Wraz z wiekiem pojawia się nowe środowisko, przedszkolne, rówieśnicze, ale nie stanowi ono o zmianach funkcjonowania dziecka w rodzinie i jego podstawowych aktywnościach.

Z rozpoczęciem edukacji szkolnej młody człowiek staje się uczestnikiem nowych sytuacji, nowego kontaktu z dorosłymi, a przede wszystkim nowych własnych zadań i oceny w nich jego aktywności. Nie jest jednak w niej sam. W aktywności tej asystuje mu jego rodzina: rodzice, dziadkowie, rodzeństwo, bliscy, czyli osoby przeżywające jego sytuacje szkolne w klimacie bliskości, starań o radość i zadowolenie z bycia uczniem. Towarzyszą temu istotne zmiany w życiu dziecka – rytmu dnia, codzienności, zajęć, ich czasu, treści komunikacji i jej form. Wymuszają one niejako również zmiany w codziennej egzystencji domowników. Dotyczy to każdej rodziny. Zwykle, szczegółowe analizy odnoszą się do sytuacji edukacji dzieci w rodzinach o określonych trudnościach. Jednakże, rodzina jest kontekstem edukacji każdego dziecka i potrzeba określenia wpływu edukacji szkolnej, w której uczestniczy na funkcjonowanie jego rodziny tak, jak nie sposób pomijać znaczenia sytuacji rodzinnych i ich kształtowania osoby dziecka w planowaniu i realizacji celów edukacyjnych dla jego dobrej przyszłości, przez szczególną troskę o warunki jego optymalnego rozwoju i godnej przyszłości, w aspekcie współdziałania rodziny dziecka i jego nauczycieli. Stanowią one znaczący kontekst jego edukacji i jej rezultatów dla funkcjonowaniu w dorosłym życiu. Potwierdzają to wyniki badań postrzegania

uwarunkowań edukacji przez osoby dorosłe, które w narracjach o szkole podkreślały w swoich wypowiedziach istotność zdarzeń i relacji ludzkich spoza edukacji szkolnej, ale znacząco z nią związanych, niejako o granicach rozmytych, będących kontekstem tego, co dzieje się, kiedy człowiek się uczy (por. Rostańska, 2018, 2020).

Dla analizy rodziny jako kontekstu edukacji dziecka wskazane zostały trzy przestrzenie: miejsce i osoby, codzienność i komunikacja.

Miejsce i osoby

W rodzinach rodzice postrzegani są jako pierwsi nauczyciele. Edukacja odbywa się w sytuacjach codziennych, w których zachodzi zwykłe porozumiewanie się między dorosłymi i dziećmi. O cechach codzienności i komunikacji decydują style życia rodziny oraz relacje między jej osobami. Rodzina jest również pierwszym miejscem doświadczania przez dziecko więzi międzyludzkich i ich znaczenia dla codzienności oraz sytuacji niezwykłych. Dotyczy to nie tylko rodziców i kontaktów z nimi.

Przy obecnych zmianach sfer funkcjonowania współczesnych rodzin, przekształcających się pod wpływem tempa, dynamizmu przemian i wpływów społecznych, w czasach wzmożonej ruchliwości społecznej, w społecznościach ponowoczesnych, funkcjonują alternatywne formy życia zarówno małżeńskiego, jak i rodzinnego (Liberska, Malina, 2011, s. 57). Powoduje to rozpiętość struktur rodzin, jak też konieczność odmiennego formułowania ich definicji. Jednakże, rodzina nadal stanowi dla dziecka podstawę poczucia bezpieczeństwa i doświadczania więzi międzyludzkich. Szczególną rolę w tworzeniu tego poczucia odgrywają dziadkowie, demonstrując wiedzę, przyjaźń, gotowość do opieki i pomocy, cierpliwość oraz poszanowanie drugiego człowieka, a także panujących obyczajów oraz tradycji. Wówczas to, w aspekcie rozumienia szerszym niż tylko rodzice i ich dzieci, rodzina staje się miejscem transmisji wartości i obszarem skutecznej komunikacji (Jas, 2019, s. 118).

Rodzina, mając fundamentalne znaczenie zarówno dla rozwoju dziecka jak i społeczeństwa, niezależnie od przemian, jakim jest poddawana, ma nadal prymarną funkcję wychowawczą, wpływając na osobowość dziecka i kształtując w nim nowego członka społeczeństwa. Życie w środowisku rodzinnym pozwala dziecku na poznanie wartości określających cel życia. Ukazanie go dziecku wpisane jest w wychowanie do wartości, które ma u niego swój szczególny czas w pierwszych latach socjalizacji społecznej. Dzieci w wieku młodszym szkolnym to osoby o nie w pełni ukształtowanej osobowości i systemie wartości. Wyznacznikami ich zachowań mogą być

uświadomione potrzeby, kopiowanie zachowań dorosłych, emocje, a czasem relacje ekonomiczne, czemu nie zawsze musi towarzyszyć wartościowanie moralne.

Dzieci, które po raz pierwszy przekraczają próg szkoły, przychodzą z różnych środowisk rodzinnych, w których występują różnorodne systemy wartości. System wartości wyniesiony z domu bywa więc zróżnicowany. Czasem jest zgodny z obowiązującymi normami, a niekiedy odbiega od przyjętych standardów. Stąd, można zaobserwować w zachowaniach dzieci różnicę w pojmowaniu wartości. Najczęściej dzieci nie zdają sobie sprawy z tych różnic, gdyż ich system wartości jest zazwyczaj systemem wyniesionym z rodzinnego domu i nigdy wcześniej niekonfrontowanym z innymi jednostkami (Regulska, 2010, s. 56). Jednakże, stanowi podstawę jego socjalizacji. Dziecko formuje go przez swój indywidualny kształt i własne, specyficzne funkcjonowanie. Kieruje procesem poznawania przez nie zjawisk otaczającego go świata, faktów, ale także norm i wartości.

Dla dziecka świat to codzienność jego rodziny, przyjmowana jako struktura niezależna i stała. Młody człowiek wzrastając, jest poddawany wpływom społecznym i medialnym spoza rodziny, które wspomagają bądź konkurują z dotychczasowymi. Ich działanie zależny jest od siły i jakości relacji w rodzinie. Do nich należą wpływ edukacji i funkcjonowanie w środowisku szkolnym, a szczególnie rówieśniczym.

Jednak to rodzina jest podstawowym środowiskiem wychowawczym, oddziałującym na zachowanie człowieka wewnątrz niej, jak również poza nią. To poprzez funkcjonowanie w rodzinie dziecko uczy się, jak żyć, jak poznać świat, dowiaduje się o możliwościach, jakie przed nim stoją, zdobywa wiedzę, poszerza umiejętności, uczy się hierarchii, szacunku, odwagi, życzliwości względem innych osób, uczy się myślenia i nawiązywania relacji (por. m.in. Szendlak 2005; Nowak-Dziemianowicz 2007; Tapek 2014; Izdebska 2015; Kwitok 2021; Jawor-Przybyszewska, 2021).

Kultura pedagogiczna rodziców jest częścią kultury społeczeństwa i obejmuje ogół wartości i norm oraz sposobów zachowania się wobec zadań wychowawczych, kontynuowanych w edukacji szkolnej. Charakteryzuje się świadomością wychowawczą, odpowiedzialnością za dziecko i wiedzą pedagogiczną, która może być zróżnicowana w zależności od kultury rodzin. Jako istotne i specyficzne składniki kultury pedagogicznej rodziców wskazuje się stałość i konsekwencję, miłość wychowawczą, obecność wychowawców, uczestnictwo obojga rodziców w wychowaniu, jednolitość, umiar, indywidualizację, wszechstronność, samowychowanie, aktywność dziecka (Wilk, 2002, ss. 80-85).

Jako istotne uzupełnienie kultury pedagogicznej rodziców należy wskazać oddziaływanie warunków środowiska na dziecko. Rodzinę określa się

jako najważniejszy krąg środowiskowy dla dziecka, z racji bliskości i dostępności osobistej – warunków środowiska domowego, rodziców i bliskich (Kawula, 2014, s. 49). Jednakże, z początkiem edukacji środowisko dziecka rozszerza się na warunki szkolne i relacje rówieśnicze. Wiąże się to z jego rozwojem i dojrzewaniem społecznym. Środowisko rówieśnicze oraz sytuacje edukacyjne stanowią z biegiem czasu o wzrastaniu dziecka, stają się znaczącym uzupełnieniem i rozszerzeniem środowiska rodzinnego, szczególnie widocznym w strukturze codzienności i komunikacji

Codzienność

Mimo zmian wynikających z cech współczesności, istnieją cechy znaczące, które tworzą przestrzeń rodziny i łączą je w ich różnorodności. Jedną z nich jest właśnie znaczenie rodziny w codziennym życiu i czasie edukacji dziecka.

Dla dziecka przestrzenią rodziny jest codzienność – specyficzny rodzaj powtarzających się warunków życia: czasu, terytorium, podziału emocji, języka i form komunikacji, rytuałów, czy poczucia jakości życia (Rostańska, 2015). Jednakże, codzienność dziecka to codzienność jego rodziny, wyrażona przez sytuacje, doznania i emocje, przeżywane indywidualnie, ale we wspólnocie miejsca i czasu. Codzienność ta zmienia się w sytuacji początku edukacji w szkole. Na jej strukturę wpływa organizacja roku szkolnego, a przede wszystkim codzienność edukacyjna, zmiana miejsca pobytu dziecka w określonych godzinach, powrót do domu i podjęcie obowiązków z edukacji wynikających.

Elementy składowe codzienności dziecka, tej rodzinnej, domowej i tej szkolnej, pozostają wobec siebie w stałych, ale złożonych i ruchomych wzajemnych relacjach jako indywidualne, ale równocześnie wspólne dla całej rodziny, jak też wspólne dla uczestników edukacji. Jednym z nich jest czas, który reguluje aktywność rodziny i stanowi o jej odrębności, będąc charakterystyczny dla nich wszystkich, jak i indywidualnie dla każdej rodziny, w zależności od jej sytuacji. Edukacja dziecka zmienia go i podporządkowuje czasowi aktywności oraz obowiązków szkolnych. Nawet wypoczynek rodziny, wyjazd wakacyjny czy świąteczny, korelowany jest z czasem trwania zajęć szkolnych.

Czas w codzienności najbardziej widocznie odzwierciedla zależność między edukacją dziecka a jego funkcjonowaniem w rodzinie. Jednak czas dziecka w rodzinie to również związki i relacje, będące efektem czasu wspólnego, spędzanego w rodzinnej wspólnocie i wspólnym miejscu – czas rozdzielny, określony przez pozarodzinne obowiązki, zadania i czynności jej członków. To także podział na czas spędzany ze sobą i obok siebie. W codzienności ro-

dziny bycie obok siebie nie jest czasem rozdzielenia jej członków, łączy go bowiem świadomość wspólnoty, wspólnej przestrzeni rodzinnego czasu. Tej wspólnoty nie można odtworzyć w sytuacji szkolnej. Powodem tego jest dziecięce poczucie odrębności terytorium szkolnego. W rodzinie dziecko ma zwykle swoje własne miejsce, nacechowane indywidualnym widzeniem przestrzeni i bywa, że zwyczajami rodziny (por. Rostańska, 2015).

Doświadczanie codzienności jest udziałem wszystkich członków rodziny, dziecka, jak i dorosłych osób – rodziców. Bywa jednak zjawiskiem ulotnym i niepowtarzalnym, którego indywidualna niepowtarzalność stanowi cechę naturalną, przy czasowej oraz strukturalnej powtarzalności i stałości. Jej obraz charakteryzują znamiona osobistych przeżyć i doznań, wskazywane w badaniach przez osoby dorosłe, jako kontekst ich dzieciństwa i czasu edukacji (por. Rostańska, 2018).

Komunikacja

Kontakty w rodzinie i szkole tworzą u dzieci doświadczenia kształtujące ich umiejętności komunikacji. W rodzinie służy temu wspólnota terytorium i czasu, a także możliwość codziennych kontaktów poszczególnych członków oraz realizacji ich wzajemnych relacji. Jest to udziałem dziecka nie tylko w sytuacji codziennej, nacechowanej potocznością i prywatnością kontaktów, ale w każdej sytuacji, także edukacyjnej, w których jest ono uczestnikiem komunikacji z dorosłym (Rostańska, 2025). Doświadczenia te realizują się w szerokim spektrum składnikowym komunikacji: interakcji, zachowań, językowych relacji, wyjaśniania, czy sfery afektywnej. Dotyczy to zarówno porozumiewania się zróżnicowanego przez codzienność, sytuacyjnie i celowo, jak i powtarzanych rytuałów komunikacyjnych między członkami rodziny. Na rodziców wskazuje się jako na tworzących podstawowe i trwałe modele określonych form komunikacji (Harwas-Napierała, 2006, s. 56). Realizowane jest to przez przyjęte w rodzinie postępowania dorosłych wobec siebie i dorosłych wobec dziecka.

Dziecko w rodzinie uczy się języka i komunikacji w sytuacjach spontanicznych, będąc odbiorcą wypowiedzi przeznaczonych specjalnie dla niego. Tym samym, tworzy się specyficzna, rodzinna ikonosfera językowa, a równocześnie komunikacyjna, w której wzrasta (Rostańska, 2010). Za znaczące dla porozumiewania się dziecka i dorosłych w rodzinie należy przyjąć te cechy, które odnoszą się do specyfiki rodziny i do rodzinnej ikonosfery językowej. Należy do nich posługiwanie się mową potoczną, a także specyficzną metakomunikacją, służącą nie tylko podtrzymaniu kontaktu, lecz również przekazywaniu znaczeń przez fonację i kinetykę. W rodzinie, w relacjach

między dzieckiem a dorosłymi występuje naturalność i spontaniczność zamiany ról nadawcy i odbiorcy, a także naturalność oraz spontaniczność gwarowości, jak też innych rodzinnych składników wewnątrzkulturowych, specyficznych i rozumianych tylko przez członków rodziny jako efekt indywidualnych relacji w sytuacjach przeżywanych przez jej członków. W konsekwencji występuje nazywanie i wartościowanie, oparte na tradycji rodzinnej i przyzwoleniu, szczególnie eksponowane w komunikacji dzieci i dziadków, dla których tradycje rodzinne i związane z nimi zachowania językowe, formy grzecznościowe, czy zwykłe nazywanie przedmiotów oraz czynności ma określone znaczenie. Jednakże, szczególną cechą komunikacji w rodzinie jest ocenianie niepubliczne i nieformalne, wyrażane przez tak zwany akt troski dorosłego wobec dziecka lub skargę dziecka przedstawioną dorosłemu (por. Rostańska, 2025).

W rodzinie i szkole dziecko jest obserwatorem rozmów osób dorosłych, doświadczając różnej komunikacji interpersonalnej: jednostronnej, dwustronnej i relacyjnej. Jednostronność to przebieg komunikacji ograniczony do przekazania myśli, bez zbędnego komentarza, z założeniem, że to, co mówi nadawca ma dla odbiorcy znaczenie i moc sprawczą. S. Frydrychowicz komunikację między dzieckiem a dorosłym określa jako sytuację wydania dziecku polecenia, bez oczekiwania na reakcję, komentarz, czy zmianę zachowania. W komunikowaniu się dwustronnym następuje naprzemienne, przez nadawcę i odbiorcę, wysyłanie oraz odbieranie komunikatów, połączone z reakcjami i powstawaniem łańcucha informacji zwrotnych. Jest to charakterystyczna forma dla komunikacji w rodzinie. Jako korzystną w porozumiewaniu się międzyludzkim traktuje się komunikację relacyjną, powodującą odpowiednie do zadania pobudzenie emocjonalne i wymianę znaczeń między nadawcą a odbiorcą. Jest więc przestrzenią rozumienia i wsparcia emocjonalnego drugiej osoby, a także umożliwia otwartość poznawczą i emocjonalną (Frydrychowicz, 2005, ss. 65-66).

W każdej rodzinie, w każdej sytuacji porozumiewania się, może wystąpić komunikacja jednostronna, dwustronna, bądź relacyjna. Jednakże, kiedy partnerem dorosłego jest dziecko, wybór typu komunikacji decyduje o jej jakości. W sytuacjach zadaniowych, gdy dzieciom grozi niebezpieczeństwo, a także w sytuacjach wymagających szybkich i zdecydowanych działań sprawdza się komunikacja jednostronna. Jednak dla tworzenia relacji z dzieckiem sprawdza się kontakt uzyskany w komunikacji relacyjnej. Codzienność rodziny daje sposobność do wyboru rodzaju komunikacji, ale dzieje się to spontanicznie, bez zaplanowania przez dorosłych sposobu porozumiewania się, przy równoczesnym rozumieniu i uznaniu jego znaczenia dla wspólnoty rodzin oraz jakości codziennego życia. Język, którym posługuje się rodzina, jego komunikacyjne doświadczanie stanowią kontekst

posługiwania się innymi formami językowymi w różnych sytuacjach porozumiewania się, w których znajdzie się dziecko. Także w czasie edukacji, na lekcji w szkole (por. Rostańska, 2020).

W pierwszych latach szkolnej edukacji doświadczenia i umiejętności komunikacyjne dziecka są wynikiem sposobów porozumiewania się w rodzinie. Nauczyciel, porozumiewając się z dzieckiem, przyjmuje, że owe doświadczenia dostosowanie do potrzeb uczenia się i odpowiadają komunikacyjnym formom nauczania. Tymczasem, dziecko przychodząc do szkoły, doświadczenia i umiejętności porozumiewania się ma ukształtowane przez komunikację codzienną, naturalną, rodzinną, właściwą dla swojego dla środowiska. Sytuację tę określił Bogusław Śliwerski,

> to, czego dziecko nauczy się w klasie szkolnej, zależy w dużej mierze od tego, co ono już samo umie. Żaden uczeń nie przychodzi bowiem do szkoły tabula rasa, ale jest jedną z co najmniej kilkunastu osób w klasie, które uogólniają, kontrolują i przekształcają nową wiedzę w stosunku do tej, jaką już poznały poza tym środowiskiem (Śliwerski, 2005, s. 7).

W edukacji komunikacja dziecka i nauczyciela jest charakteryzowana przez wypowiedzi relacyjne jej uczestników. Nauczyciel szczególną aktywność wykazuje w wypowiedziach domagających się zaangażowania dziecka, w wypowiedziach demonstrujących siebie jako dorosłego i wypowiedziach podkreślających zależność dziecka. Jest to specyficzna cecha komunikacji w edukacji szkolnej. Występuje wówczas sytuacja wymiany wypowiedzi, odnosząca się do manifestowania własnej osoby, szczególnie ze strony nauczyciela i potwierdzająca tworzenie zależności o określonym wskazaniu na nadrzędność i podrzędność. Jako szczególne należy uznać pojawienie się dziecięcego doświadczania asymetrii relacji nawet wówczas, kiedy nauczyciel deklaruje pomoc we współdziałaniu, wskazując na siebie jako pomocnika i wsparcie skutecznego lub prawidłowego działania dziecka. W aspekcie edukacyjnym występuje to w sytuacji autorytarności nauczyciela w komunikacji z dzieckiem. Wyraża się ona przez przekazywanie wiedzy i poleceń, krytykowanie, podkreślanie własnej opinii, wyrażanie niezadowolenia, czy też podkreślanie władzy. W sytuacji odmiennej, jaką jest współpraca nauczyciela i dziecka, dostrzega się w komunikacji ośmielanie, rozwijanie pomysłów, akceptacje poglądów i opinii, nagradzanie, zadawanie pytań do samodzielnego podejmowania decyzji i, co szczególnie ważne, umożliwienie zadawania pytań przez dziecko (Oelszlaeger-Kosturek, 2019, ss. 48-51). Jednakże, większość czasu w edukacyjnej komunikacji zajmują wypowiedzi nauczyciela o wyraźnym charakterze kontrolnym, natomiast jako mało znaczące – w sposób bezpośredni dopuszczające samodzielność dziecka (Rostańska, 2019, s. 363).

Zakończenie

Miejsce i codzienność rodziny dziecka, jej przestrzeń, czas, terytorium, relacje, a także doznawane w niej porozumiewanie się stanowią kontekst jego edukacji. Stanowi go również codzienność doświadczana w rodzinie, jako zależność o określonej skali powtarzalności oraz jako niepowtarzalne, specyficzne dla każdej rodziny, doświadczenia, nie podlegające schematom i modelom. Doświadczanie codzienności jest udziałem wszystkich członków rodziny – dzieci i dorosłych, jednak jako zjawisko ulotne i niepowtarzalne. Jego niepowtarzalność, przy czasowej i strukturalnej powtarzalności, stanowi cechę naturalną. Nie sposób też opisać codzienności jako jednorazowego doświadczenia. Doświadczenie bowiem jest zamknięte, zebrane bądź skończone o określonym czasie trwania. Doświadczanie zaś

> (…) rozmyte w czasie, ciągłe, trwałe, wzajemnie na siebie oddziałujące, pulsujące, dynamiczne, nieustające, częstokroć bez określonego czasu wystąpienia efektów, ulotne, nieplanowe... (Derbis, 2000, s. 18)

Zatem, pytanie o codzienność jako kontekst rodzinny edukacji dziecka stanowi pytanie przede wszystkim o to, co jest postrzegane i doświadczane przez członków rodziny. Codzienność tworzy bowiem przestrzeń rodziny, będąc cechą w aspekcie obecności, dynamiczności i trwaniu przez jej doświadczanie.

W doświadczaniu codzienności w rodzinie realizuje się swoista struktura systemu wzajemnych powiązań oraz interakcji. Ich istnienie zależy od wszystkich osób powiązanych rodzinnie, ale też od relacji, w jakie wchodzi każda osoba indywidualnie. Każde dziecko rozpoczynające edukację doświadczało i doświadcza codzienności rodzinnej. W doświadczanie to wpisują się sytuacje edukacyjne – dynamicznej, o zmienionym miejscu, czasie, terytorium relacji z dorosłym, której znamiona nosi komunikacja edukacyjna.

Edukacja spostrzegana jest jako wartość we wszystkich deklaracjach społecznych i jednostkowych. Odnosi się ją do stymulacji rozwoju, inspiracji zmian, czy też stabilizacji człowieka. Jest postrzegana jako bodziec do aktywności i cel aktywności człowieka. Jako idea edukacja wyrażana jest w zapisach teorii i pedagogicznych paradygmatów. Jako rzeczywistość odzwierciedla się w podjętych decyzjach, stanowiących o jej funkcjonowaniu, określonych przez prawo, finanse, składników strukturalnych, a także przyzwolenie, tradycje społeczne, czy własne indywidualne doświadczenia, stanowiące o wypowiadanych opiniach na temat edukacji, bądź o polityce oświatowej. Problemem jest zatem określenie rzeczywistości i kontekstów, w której idee edukacyjne są realizowane.

Konsekwencje sytuacji rodzinnych dziecka, jako kontekstów jego edukacji szkolnej, to nie tylko fakty. Istotne jest bowiem osobiste ich znaczenie dla każdego uczącego się dziecka, tworzące indywidualny pamięciowy obraz. W kontekstach edukacji mieści się to, czego uczy się dziecko, w zależności od niego samego, jego zainteresowań, przypadkowej aktywności, przyzwyczajeń i tradycji rodzinnych, społecznej akceptacji zachowań oraz aktywności lub jej braku. Nie tylko od założeń i celów ujętych w przedmiotowe programy szkolne i dokumenty oświatowe. Konteksty te stanowią nowe perspektywy badań edukacji dziecka, jej początku i przebiegu poza formalnym programem szkolnym. Jej języka i sytuacji z perspektywy dziecka. To również wskazanie na badanie zmian w rodzinach i ich związku z edukacją oraz jej organizacją: godzinami i sposobem pracy rodziców, zajęciami domowymi, spędzaniem czasu poza szkołą, zainteresowaniami dziecka kształtowanymi przez rodzinę, jak też działaniami podejmowanymi w rodzinie, wypoczynkiem, korzystaniem z Internetu, podróżami, dbaniem o zdrowie, dynamizm lub statyczność życia w rodzinie w kontekście schematycznej organizacji oświaty.

Edukacja powinna okazywać specyficzny wyraz szczególnego uznania dla okresu dzieciństwa i młodości, którego znaczenie powinno być prymarne w działaniach wspierających w rodzinie, społecznościach lokalnych i narodzie. Jest bowiem niezbędna do przezwyciężania napięć, wywodzących się z rozwoju współczesnych społeczeństw, stanowiąc tym samym o jakości życia przyszłych pokoleń.

Wkład autorów

Autor deklaruje samodzielny wkład w powstanie pracy.

REFERENCES

Opracowania

Bereźnicka, M. (2014). *Wychowanie dziecka we współczesnej rodzinie*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego

Cudak, H. (1995). *Szkice badań nad rodziną*. Kielce: Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego

Derbis, R. (2000). *Doświadczanie codzienności*. Częstochowa: Wydawnictwo WSP

Ferenz, K. (2014). *Społeczne i emocjonalne konteksty wprowadzania dziecka w proces edukacyjny*. W: E. Jezierska-Wiejak, J. Malinowska (red.), *Dziecko w sytuacjach uczenia się*. Wrocław: Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe

Frączek, Z. (2013). *Kultura pedagogiczna rodziców w perspektywie analiz teoretycznych i w badaniach empirycznych.* Pedagogika Rodziny, 3(1)

Frydrychowicz, S. (2005). *Sposoby i wymiary komunikowania interpersonalnego a rozwój człowieka*. Psychologia Rozwojowa, 10, 3

Harwas-Napierała, B. (2006). *Komunikacja interpersonalna w rodzinie.* Poznań. Wydawnictwo Naukowe UAM

Izdebska, J. (2015). *Dziecko – dzieciństwo – rodzina – wychowanie rodzinne. Kategorie pedagogiki rodziny w perspektywie pedagogiki personalistycznej*. Białystok: Wydawnictwo Niepaństwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Białymstoku

Jas, K. (2019). *Rodzina jako miejsce kontaktów międzypokoleniowych*. Edukacja Międzykulturowa, 2

Jawor-Przybyszewska, D. (2021). *Komunikacja w pedagogice. Budowanie zaufania.* W: J. Szempruch, J. Smyła, J. Miko-Giedyk (red.), *Wyzwania, dylematy i perspektywy edukacyjne. Konteksty zmian.* Kielce: Kieleckie Towarzystwo Naukowe

Kawula, S. (2014). *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, wyd. II. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek

Kiełtyk-Zaborowska, I. (2021). *Cyberprzestrzeń w życiu dziecka – moje dziecko w sieci*. W: J. Szempruch, J. Smyła, J. Miko-Giedyk (red.), *Wyzwania, dylematy i perspektywy edukacyjne. Konteksty zmian.* Kielce: Kieleckie Towarzystwo Naukowe

Kwitok, A. (2021). *Rodzina jako środowisko realizacji społecznej natury człowieka.* W: E. Rostańska, K. Walancik-Ryba, M. Szyszka (red.), *Współczesna rodzina. Różnorodność doświadczeń i działań*. Dąbrowa Górnicza: Wydawnictwo Naukowe Akademii WSB

Liberska, H., Malina, A. (2011). *Wybrane problemy współczesnych małżeństw i rodzin*. Warszawa: Wydawnictwo Difin

Magda-Adamowicz, M. (2018). *Jakość dzieciństwa twórczych dzieci w perspektywie rodzinnej i lokalnej.* Zielona Góra: Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego

Magda-Adamowicz, M. (2020). *Wprowadzenie*. W: M. Magda-Adamowicz, E. Kowalska (red.), *Dziecko i dzieciństwo w badaniach pedagogicznych.* Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek

Nauczyciele i rodzice: współpraca w wychowaniu (2001). Red. I. Nowosad. Zielona Góra: Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego

Nowak-Dziemianowicz, M. (2007). *Doświadczenia rodzinne w narracjach. Interpretacja sensów i znaczeń.* Wrocław: Dolnośląska Szkoła Wyższa

Oelszlaeger-Kosturek, B. (2019). *Ignorowanie samorzutnych wypowiedzi uczniów przez nauczyciela – nowe konteksty analizy i interpretacji aktów komunikacyjnych w kształceniu zintegrowanym*. W: J. Skibska (red.), *Nauczyciel i uczeń w kontekście społecznych przemian i oczekiwań*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls

Piecuch, E. (2014). *Rodzina jako przestrzeń rozwijania umiejętności emocjonalno-motywacyjnych u dziecka w procesie uczenia się.* W: E. Jezierska-Wiejak, J. Malinowska (red.), *Dziecko w sytuacjach uczenia się*. Wrocław: Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe

Regulska, A. (2010). *Pedagogika rodziny*. Warszawa: Wydawnictwo Bonus Liber

Rostańska, E. (2010). *Dziecko i dorosły w rozmowie*. Katowice: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Śląskiego

Rostańska, E. (2015). *Doświadczanie zmian w czasie i przestrzeni edukacji.* W: J. Skibska, J. Wojciechowska (red.), *Doświadczanie zmian w teorii i praktyce pedagogicznej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak

Rostańska, E. (2018). *Obraz edukacji i jej odbiorców w kontekście doświadczania zmian*. Będzin: Wydawnictwo Digitalpress

Rostańska, E. (2019). *Trudna komunikacja. Porozumiewanie się dziecka i dorosłego.* W: M. Cywińska (red.), *Edukacyjne przestrzenie sytuacji trudnych dzieci*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM

Rostańska, E. (2020). *Konteksty edukacji szkolnej w obszarach indywidualnych doświadczeń.* Dąbrowa Górnicza: Wydawnictwo Naukowe Akademii WSB

Rostańska, E. (2025). *Komunikacja dziecka i dorosłego w sytuacjach edukacyjnych. Diada – Relacje – Zachowania językowe.* Dąbrowa Górnicza: Wydawnictwo Naukowe Akademii WSB

Szendlak, T. (2005). *Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, zróżnicowanie.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN

Śliwerski, B. (2005). Wstęp do wydania polskiego Retter H.: *Komunikacja codzienna w pedagogice*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne

Tapek, M. (2014). *Rodzina, jej teraźniejszość i przyszłość*, tom I. W: *Jakość życia współczesnej rodziny*. Piotrków Trybunalski: Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie

Walancik-Ryba, (2021). *Formy wsparcia dla rodziny naturalnej i zastępczej – pomiędzy teorią a praktyką.* W: E. Rostańska, K. Walancik-Ryba, M. Szyszka (red.), *Współczesna rodzina. Różnorodność doświadczeń i działań*. Dąbrowa Górnicza: Wydawnictwo Naukowe Akademii WSB

Wilk, J. (2002). *Pedagogika rodziny. Zagadnienia wybrane.* Lublin: Instytut Pedagogiki Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego

Wybrane zagadnienia pedagogiki rodziny. (2010). Red. A. Błasiak, E. Dybowska. Kraków: Wydawnictwo WAM

Natalia Ulaniecka
ORCID 0000-0003-2514-3094

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

REAKCJE PRACODAWCÓW NA CHOROBĘ NOWOTWOROWĄ PRACOWNIKA JAKO ELEMENT BUDOWANIA SOLIDARNOŚCI SPOŁECZNEJ – IMPLIKACJE DLA EDUKACJI OBYWATELSKIEJ[1]

Abstract. Ulaniecka Natalia, *Reakcje pracodawców na chorobę nowotworową pracownika jako element budowania solidarności społecznej – implikacje dla edukacji obywatelskiej* [Employers' Responses to Employee Cancer as an Element of Building Social Solidarity – Implications for Civic Education] Studia Edukacyjne no. 79, 2025, Poznań 2025, pp. 115-132. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 5.12.2025. Accepted: 29.12.2025. DOI: 10.14746/se.2025.79.7

This article examines the experiences of cancer patients and employers in relation to patient–employee role conflict, with particular attention paid to forms of workplace support provided to employees with cancer. The study is based on in-depth interviews with cancer patients, employer representatives, and a trade union representative. The analysis addresses both supportive practices and negative employer responses observed during cancer treatment and throughout the return-to-work (RTW) process following periods of absence. Selected participant quotations are included to illustrate the diversity of workplace experiences among cancer patients. The findings indicate a clear need to strengthen civic education aimed at increasing awareness of employee rights, challenging stereotypes, enhancing knowledge of the social and occupational dimensions of cancer, and developing communication skills for crisis situations. Above all, the study highlights the importance of fostering prosocial attitudes and social solidarity, including within professional and organizational contexts.

Key words: cancer patients, employers, professional activity, support, work

[1] Artykuł powstał na podstawie niepublikowanych wcześniej fragmentów pracy doktorskiej dr Natalii Ulanieckiej, zatytułowanej *Funkcjonowanie społeczne i zawodowe osób z wybranymi postaciami choroby nowotworowej*, napisanej pod kierunkiem prof. zw. dr hab. Kazimierza Przyszczypkowskiego i dr Izabeli Cytlak; obronionej w 2021 roku na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Podczas realizacji badań autorka była stypendystką programu PhDo Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności.

Studia Edukacyjne 79, 2025: 115-132. © The Author(s), Adam Mickiewicz University Press, 2025.
Open Access article, distributed under the terms of the CC licence (BY, https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Wprowadzenie

Wysokie wskaźniki zapadalności na nowotwory (zarówno w ujęciu aktualnych danych, jak i alarmujących prognoz na kolejne lata)[2] oraz obserwowane reperkusje życiowe wykraczające poza medyczne aspekty choroby, wskazują na konieczność włączenia do analiz naukowych dotyczących problematyki onkologicznej perspektywy psychospołecznej. Jednym z istotnych elementów życia, na które silnie oddziałuje zachorowanie na nowotwór i związane z tym leczenie, jest obszar aktywności zawodowej – zarówno w kontekście potencjalnego ograniczenia zdolności do pracy, jak i wpływu na zmianę pozycji zawodowej pracownika (Chimienti i in., 2023; Kemp i in., 2021; Hastert i in., 2020; Hernandez, Schlander, 2021).

Oprócz obiektywnych czynników medycznych, dużą rolę odgrywa reakcja pracodawcy – zwłaszcza wsparcie z jego strony (które można traktować również jako element solidarności społecznej) (Greidanus i in., 2020). Specyfika choroby nowotworowej (przebiegu leczenia i możliwych – trwałych lub czasowych – skutków ubocznych) wymaga dużej elastyczności w kontekście umożliwienia pracownikowi kontynuowania aktywności zawodowej w trakcie i/lub po leczeniu (Dos Santos i in., 2025; Kias i in., 2025; Rossiter i in., 2025). Jednocześnie reakcje pracodawcy związane z chorobą nowotworową pracownika oraz kwestia pewności zatrudnienia są czynnikami, które silnie wpływają na samopoczucie psychiczne, a także poczucie bezpieczeństwa oraz komfort psychiczny w trakcie leczenia i rekonwalescencji. Z kolei, niepewność zatrudnienia jest czynnikiem silnie stresującym, co w przypadku tak lękotwórczej choroby, jaką jest choroba nowotworowa (która poza tym często wiąże się z obciążeniem finansowym ze względu na dodatkowe koszty) ma szczególny wydźwięk (Ayala, García i in., 2024). Co istotne, jednym z czynników, przez które pacjenci rzadziej wracają do aktywności zawodowej jest nieprzystosowanie miejsca pracy, mała elastyczność i dyskryminacja (lub po prostu brak wsparcia) ze strony przełożonych (Chow i in., 2014; Islam i in., 2014; Kias i in., 2025).

Tym samym, budowanie świadomości w kontekście potrzeb konstruktywnego wspierania pacjentów onkologicznych w miejscu pracy można uznać za istotny element edukacji obywatelskiej.

W artykule przedstawione zostaną doświadczenia pacjentów i przedstawicieli pracodawców związane z konfliktem roli „pacjent-pracownik", a tak-

[2] Opublikowane w 2023 roku szacunki europejskiego systemu informacji o raku (ECIS) prognozują blisko 200 tysięcy nowych zachorowań corocznie w Polsce (Dane za: *Krajowe profile dotyczące nowotworów*, 2023, s. 4).

że przykłady wsparcia udzielanego chorującym onkologicznie pracownikom przez pracodawców[3], wraz z implikacjami dla edukacji obywatelskiej.

Materiał i metoda

Jak zauważa Waldemar Furmanek, obiektem zainteresowań wszystkich badań pedagogicznych jest człowiek, a funkcja badań pedagogicznych ma charakter prakseologiczny. Jednocześnie autor ten stwierdza, że:

> (…) racjonalność działań pedagogicznych wymaga uprzedniego wyjaśnienia i zrozumienia prawidłowości, które w formułowaniu reguł prakseologicznych mogą być wykorzystywane (Furmanek, 2008).

W związku z tym, że jednym z głównych celów zrealizowanych badań było stworzenie implikacji dla edukacji obywatelskiej w obszarze zwiększania świadomości społecznej oraz umiejętności w zakresie wsparcia chorujących onkologicznie pracowników, wybrano podejście jakościowe, które pozwala efektywniej uchwycić trajektorię aktywności zawodowej i wzajemnych relacji między pracownikiem a pracodawcą. Z uwagi na specyfikę badanej problematyki i jej interdyscyplinarny charakter, badania wykorzystują *holistyczny paradygmat zdrowia* (Gałuszka, 2005; Ślusarska i in., 2013) oraz metodę narracyjno-biograficzną. Główną techniką badania były wywiady pogłębione z osobami chorującymi onkologicznie. W celu triangulacji danych, przeprowadzono również wywiady pogłębione z przedstawicielami pracodawców różnych sektorów oraz przedstawicielem związków zawodowych.

Przedmiot zrealizowanych badań stanowiły doświadczenia osób leczonych onkologicznie, związane z reakcjami i wsparciem ze strony pracodawców. Postawiono następujące problemy badawcze:

1. Z jakimi reakcjami ze strony pracodawców spotykają się osoby chorujące onkologicznie?

2. Jakie wsparcie ze strony pracodawców otrzymują osoby chorujące onkologicznie w trakcie i po leczeniu?

Badani zostali wyłonieni na podstawie zasady celowego doboru. W artykule przedstawiono fragmenty bardziej rozbudowanych badań dotyczących całościowego funkcjonowania psychospołecznego osób chorujących onkologicznie, w ramach których przebadano 40 osób z doświadczeniem

[3] Z uwagi na szeroki zakres materiału, w artykule omówiono reakcje i wsparcie ze strony pracodawców, nie podjęto natomiast wątku wsparcia ze strony współpracowników, który został opisany w ramach odrębnej, rozbudowanej analizy (Ulaniecka, 2023).

choroby nowotworowej (32 kobiety i 8 mężczyzn). 75% osób badanych znajdowało się do 5 lat od pierwszej diagnozy, 25% – powyżej 5 lat, a najbardziej liczna grupa – około rok od diagnozy. Były to osoby z rozpoznaniem: raka jajnika, raka piersi (zarówno przypadki operacji oszczędzającej, jak i wykonanej mastektomii i usunięcia węzłów chłonnych), raka szyjki macicy, raka jądra (nasieniaka), raka przełyku i żołądka, raka żołądka (z resekcją żołądka), raka jelita grubego (bez wyłonionej stomii oraz z wyłonioną stomią), raka jelita z naciekiem na odbyt i odbytnicę (z wyłonioną stomią i amputowanym odbytem), raka krtani, raka nerki, szpiczaka, ostrej białaczki szpikowej, ostrej białaczki limfoblastycznej, chłoniaka Hodgkina, chłoniaka nieziarniczego, nowotworu kości (z amputacją nogi), mięsaka, raka ślinianki podżuchwowej, nowotworów głowy i twarzoczaszki, nowotworów mózgu (glejaka) oraz nowotworów bardzo rzadkich: histiocytozy (nowotworu krwi umiejscowionego w kości, w tym przypadku z przerzutem na węzły chłonne), mięsaka naczyń krwionośnych oraz liposarcomy przestrzeni zaotrzewnowej. Grupa ogółu badanych była zróżnicowana wiekowo: 1 osobę zdiagnozowano w wieku 17 lat (proces leczenia zbiegł się z momentem wchodzenia w dorosłość), 11 osób w momencie diagnozy znajdowało się w przedziale wiekowym 20-29 lat, 8 osób – w kohorcie wiekowej 30-39, 12 osób – w wieku od 40 do 49 lat, 3 osoby – w przedziale wiekowym 50-59, a 4 osoby liczyły powyżej 60 lat.

W związku z omawianą problematyką, zaprezentowaną w niniejszym artykule analizę ograniczono wyłącznie do wywiadów z osobami aktywnymi zawodowo w momencie diagnozy (35 osób). Badani stanowili grupę silnie zróżnicowaną w kontekście zawodu i pozycji zawodowej oraz sektora i statusu zatrudnienia (jak też związanego z tym bezpieczeństwa socjalno-pracowniczego)[4].

W przypadku badań z pracodawcami – wywiady przeprowadzono z osobami na kierowniczych stanowiskach lub pracującymi w działach personalnych, które zostały wskazane jako najbardziej zorientowane w sytuacji personelu oraz w obszarze polityki zarządzania zasobami ludzkimi. W doborze badanych uwzględniono zróżnicowanie w zakresie wielkości przedsiębiorstwa i profilu działalności. W gronie rozmówców, oprócz przedstawiciela związków zawodowych, znaleźli się: specjalistka w dziale kadr fabryki niemieckiego koncernu, menadżerka zespołu w firmie zajmującej się doradztwem personalnym i rekrutacją zagraniczną, specjalistka w dziale zarządzania zasobami ludzkimi w polskim oddziale fabryki skandynawskiej firmy, osoba na stanowisku dowódczym w Państwowej Straży Pożarnej, osoba na

[4] W przypadku przytaczania wypowiedzi osób badanych, każdorazowo podawany jest wykonywany zawód.

stanowisku dowódczym w Wojsku Polskim, osoba na stanowisku kierowniczym w jednostce samorządowej (pełniąca funkcję wiceburmistrza w niewielkim mieście), mikroprzedsiębiorczyni – właścicielka biura księgowego (zatrudniająca dwie osoby) oraz właściciele firmy rodzinnej (hurtownia i sieć sklepów spożywczych).

Reakcje i wsparcie ze strony pracodawców – doświadczenia pacjentów onkologicznych

Stosunkowo często w relacjach osób badanych pojawiały się reperkusje zdrowotne związane z leczeniem, które wpływały na ich funkcjonowanie zawodowe. Również w badaniach zespołu z Katedry i Kliniki Chorób Wewnętrznych i Chemioterapii Onkologicznej Śląskiego Uniwersytetu Medycznego w Katowicach dotyczących problemów i potrzeb psychosocjalnych pacjentów onkologicznych, 24% osób (w większości mężczyzn) stwierdziło znaczne pogorszenie sytuacji zawodowej z uwagi na pogorszenie samopoczucia, jakkolwiek, co ciekawe, respondenci nie zaznaczyli odpowiedzi: „niezrozumienie ze strony pracodawcy" czy „niechęć do dalszego wykonywania pracy" (Grabińska i in., 2011). Co optymistyczne, również w badaniach własnych, wielu badanych wskazywało, że pracodawcy ułatwiali im łączenie pracy z leczeniem i okresem rekonwalescencji.

Przede wszystkim możliwość powrotu do pracy i... no taka możliwość jak gdyby zwolnienia tempa, jak na przykład się źle czuję. Możliwość wzięcia urlopu na kontrolę – nie na zasadzie, że kombinuję zwolnienie czy tam ściemniam, że mam coś, bo muszę iść nie wiem... na kontrolne USG, tylko wprost mówię, że, nie wiem, w czwartek mam USG i to jest rzecz święta i wiadomo, że nikt mi nie powie, że «nie, tego dnia musisz być w pracy», tylko po prostu idę i koniec. (PA_33, ekonomistka, księgowa)

Trzeba robić swoje w pracy, ale oni [szefowie – N.U.] *to dokładnie rozumieją, że jak jest potrzeba, nie wiem, dwóch dni wolnego albo na przykład mówię: „dzisiaj mnie nie będzie, bo mam to czy tamto" czy wyjazd do sanatorium – to absolutnie nie było żadnego problemu. No bo niektórzy to się boją wyjechać do sanatorium, (…) albo kasa mniejsza albo, że zaraz mnie wywalą jak wrócę.* (PA_26, pracowniczka firmy ubezpieczeniowej)

Tutaj, jeśli chodzi o dyrektora – to mówię, to jest człowiek na medal. Nie mówię, że to jakaś litość czy coś, bo pani dyrektor jest bardzo obowiązkowa, przepisowa i w ogóle – jak trzeba, to też nakrzyczy (…), *ale jeżeli chodzi o to, co mnie spotkało, to mówię, powinna kobieta dostać order. Ona UMOŻLIWIŁA mi wręcz powrót do*

pracy, żeby się nie martwić, że „wszystko będzie dobrze, że nie jesteś tu sama, tak? Jak coś będzie trzeba, to ci pomożemy, wracaj i przestań już myśleć o głupotach". W ten sposób to było. (PA_37, nauczycielka)

W kilku przypadkach osoby badane zmieniły w trakcie leczenia lub po nim stanowisko na bardziej dostosowane do obecnej sytuacji zdrowotnej – były to zmiany zarówno z inicjatywy pracodawcy i kadr, jak też efekt prośby samych pracowników.

W ogóle też poprosiłam o zmianę stanowiska (ale to jeszcze w trakcie, jak byłam na zwolnieniu, to się kontaktowałam z kadrami). (…). *Także to też było przyjęte tak, że nie... – no po prostu przyjęte do wiadomości i że będą czegoś szukać*. (…). *No i faktycznie udało się coś tam. Także nie robię tego co robiłam wcześniej – mam mniej stresującą pracę, nie tak bardzo stresującą jak poprzednio i nie muszę dźwigać ciężkich rzeczy. Także taki ukłon w moją stronę został zrobiony*. (PA_18, urzędniczka w sądzie)

O ile prawo zapewnia zamianę na stanowisko równorzędne, to w kilku przypadkach choroba spowodowała zmianę stanowiska na lepsze i związane z większym komfortem. Najbardziej widoczny skok polepszenia warunków pracy był zauważany w przypadku kobiety pracującej w Anglii, którą przesunięto z pracy fizycznej do pracy biurowej, gdzie jednocześnie mogła się rozwijać (co zresztą bardzo pozytywnie wykorzystała w kontekście swojego dalszego rozwoju zawodowego). Jest to bardzo istotny wątek, z uwagi na to, że w trakcie choroby i po leczeniu warunki pracy mają szczególne znaczenie, w związku z odczuwanymi dolegliwościami i mniejszą odpornością. Jak zwraca uwagę jedna z pracodawczyń (osoba na stanowisku kierowniczym w jednostce samorządowej – wiceburmistrz): jeżeli nie można zmienić charakteru pracy, to ważne jest zapewnienie możliwie jak największego komfortu (na co składają się nawet tak trywialne kwestie jak dobry dostęp do łazienki, miejsce bez przeciągów itp.). Niestety, jak zauważyła wspomniana badana: *Czasami pracodawca może nie wiedzieć o tym, że potrzeba jest wsparcia, ale często może NIE CHCIEĆ wiedzieć.*

W niektórych przypadkach pomoc szefostwa polegała na ograniczeniu obowiązków (zob. też: Mazurek, 2013, s. 160). Koresponduje to z często zgłaszaną (choć w różnym stopniu realizowaną) potrzebą, związaną z dostosowaniem liczby godzin pracy do możliwości pracownika (który – już jako uznany za osobę zdrową – może nadal odczuwać długoterminowe skutki uboczne).

U badanych pracowników biurowych, w niektórych przypadkach pracodawcy wykorzystywali elastyczną organizację pracy, pozostawiając pew-

ną dowolność w zakresie wykorzystania telepracy[5] (co z uwagi na obniżenie odporności i zmienne samopoczucie stanowiło duże ułatwienie) (zob. też: Stergiou-Kita i in., 2016). Niestety, nie każdy rodzaj pracy pozwala na elastyczną reorganizację zadań. Niemniej czasami, w przypadku osób pracujących fizycznie, przełożeni starali się tak organizować pracę, by odciążyć pracownika, przydzielając mu wybiórczo zadania niewymagające dużej siły czy koncentracji. Jest to bardzo istotne wsparcie, z uwagi na to, że presja związana z wymaganym tempem i jakością pracy jest silnie deprymująca oraz powoduje lęk przed niepodołaniem i w konsekwencji – utratą możliwości zarobkowania osób chorujących (Kalfa i in., 2019, ss. 850-852; Tiedtke i in., 2012, ss. 6-10).

Umożliwienie kontynuowania pracy w trakcie leczenia, przy jednoczesnym zrozumieniu wobec ewentualnej niedyspozycji, spotykało się z bardzo dużą wdzięcznością osób badanych (którzy w wielu przypadkach traktowali pracę jako formę terapii). Z drugiej strony, czasami łatwiejszym rozwiązaniem dla pracodawcy jest przejście nie w pełni sprawnego pracownika na zwolnienie lekarskie (szczególnie, jeśli bywa ono długotrwałe i wynagrodzenie chorobowe nie jest już wypłacane z funduszy pracodawcy) oraz zlecenie jego zadań komuś innemu. Wobec tego, czasami pracodawcy oczekiwali od badanych (co było artykułowane w rozmowach), aby chorujący pracownik skorzystał ze zwolnienia lekarskiego (czy później świadczenia rehabilitacyjnego).

K.W. Hammel oraz S. Allen i G. Carlson, wśród działań pracodawców wspierających powrót do pracy po chorobie, wyszczególniają: zachęcanie do powrotu, dopasowanie obowiązków do możliwości pracownika, umożliwienie robienia przerw (np. na potrzeby rehabilitacji, wizyt lekarskich), propozycję zmiany stanowiska na dopasowane do bieżącego stanu, możliwość zmian w zakresie godzin pracy (za: Bargiel-Matusiewicz, 2007, s. 226; zob. też: Dos Santos i in., 2025; Kias i in., 2025; Munir i in., 2013; Rossiter i in., 2025; Sun i in., 2016). Potrzeba stopniowego powrotu do pracy pojawia się bardzo często w wypowiedziach pacjentów i jednocześnie jest rekomendowana przez ekspertów jako najbardziej optymalna i bezpieczna forma powrotu do aktywności (van Egmond i in., 2017). Nie zawsze jednak jest realizowana. Jak stwierdził jeden z badanych – brakuje też systemowych rozwiązań w tym zakresie. Część osób badanych skorzystała ze skróconego czasu pracy (z 8 na 7 godzin dziennie) i dodatkowych dni urlopu w ramach przywilejów związanych z przyznanym stopniem niepełnosprawności (oceniając je jako bardzo przydatne). Warto jednak zaznaczyć, że nie wszystkie osoby z doświadczeniem

[5] Telepraca – rozumiana jako praca z wykorzystaniem technologii, umożliwiająca wykonywanie zadań z dowolnego miejsca.

choroby nowotworowej takie orzeczenie posiadają. Wielu ludzi w ogóle nie występuje o jego przyznanie, z obawy o dyskryminację czy nadmierne trudności biurokratyczne, choć oficjalny status osoby niepełnosprawnej otwiera dodatkowe możliwości, w tym te dotyczące aktywizacji zawodowej – między innymi wsparcie finansowe z Państwowego Funduszu Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych (PFRON). Poza tym, wiele projektów rehabilitacyjnych prowadzonych przez instytucje państwowe czy fundacje i stowarzyszenia skierowanych jest do osób posiadających takie orzeczenie. Jak pisze Tatiana Wrocławska,

> (…) w zdecydowanej większości przepisy uzależniają powstanie po stronie niepełnosprawnego określonych uprawnień od posiadania odpowiedniego orzeczenia, a nie od samego faktu istnienia niepełnosprawności (Wrocławska, 2015, s. 155).

Tym samym, jeśli dana osoba nie ma wspomnianego orzeczenia, wszelkie udogodnienia są uzależnione wyłącznie od życzliwości pracodawcy.

Liczne badania wskazują, że w obliczu choroby nowotworowej pracownicy oczekują od pracodawców postaw, które będą wspierały ich poczucie bezpieczeństwa i ułatwią im przejście przez tę trudną (również w kontekście zawodowym) sytuację, dlatego ważne są dla nich: uczciwość i otwartość, zrozumienie i elastyczność, poszanowanie prywatności oraz wsparcie w zakresie załatwiania formalności (Dewa i in., 2016; National Business Group on Health, American Cancer Society, 2017; Robinson i in., 2015). Miało to swoje odbicie również w wypowiedziach badanych, w których jako najważniejsze i najbardziej doceniane wsparcie najczęściej pojawiały się zapewnienia ze strony pracodawcy, że dana osoba „ma gdzie wrócić po chorobie".

Ja pierwszy rok pracowałam w tej szkole akurat, (…) *więc dostałam umowę na rok, tak? Ja byłam pewna, że mi tej umowy nie przedłużą, ale pani dyrektor już w kwietniu mi powiedziała (nie wiedząc co będzie dalej tak naprawdę* (…), *żebym nie szukała pracy, bo jestem zaplanowana, tak? I to było naprawdę miłym akcentem. Poczucie bezpieczeństwa – tak jak mówię – miałam, sama praca mi to zapewniła. Dziewczyny zastępowały jak mogły. (…). Akurat dobrze trafiłam, jeśli chodzi o placówkę*. (PA_37, nauczycielka)

To: „niczym mam się nie przejmować, wszystko będzie dobrze, tylko mam się zająć sobą". Nooo [ton podkreślający pozytywne zaskoczenie – N.U.] – *wiesz taka duża korporacja, to różnie bywa*. (PA_26, pracowniczka firmy ubezpieczeniowej)

W tym czasie miałam fantastycznego dyrektora – naprawdę bardzo dobry człowiek. No i mąż jak do niego zadzwonił i mówił, że to była operacja onkologiczna – dla niego to było zdziwienie, bo ja wcale nie chorowałam, nie chodziłam na zwol-

nienia lekarskie. No i życzył mi wszystkiego dobrego, że mam się nie spieszyć do pracy, że stanowisko moje będzie trzymał, że tak załatwi, żeby nikt na moje miejsce nie był przyjęty, tylko na zasadzie takich tam zastępstw, nie? I żebym tam wracała do zdrowia. Super. Jeśli chodzi o tego dyrektora, to wykazał się taką bardzo dużą empatią. Później miałam chemioterapię... bo właściwie zawsze byłam w takim zawieszeniu, bo skończyła się operacja – trzeba było czekać na wynik histopatologiczny. (…). *I wtedy kolejny etap i znowu dzwonienie do dyrektora, że praktycznie w tej chwili idę na konsultację i praktycznie nie wiem, co dalej, tak? Czy będzie chemia czy nie będzie chemia, czy będzie dalsze leczenie czy nie dalsze leczenie. Z tym, że on cały czas mówił, że spokojnie, spokojnie mogę.* (…). *Bo to było dla mnie też taki psychiczny... że będę miała powrót, tak? No bo w wieku 44 lat tak w domu przebywać, to niezbyt ciekawie, nie? Albo szukać – a tym bardziej po takiej operacji, to tak niechętnie* [pracodawcy zatrudniają – N.U.], *nie?* (PA_21, pracowniczka magazynu odzieżowego).

Można jednak zaobserwować, że wspomniane bezpieczeństwo zatrudnienia na czas choroby i leczenia jest w dużej mierze uzależnione od form zatrudnienia – kiedy są one niestabilne, osoby chorujące z reguły nie mogą liczyć na podobne zabezpieczenie i wsparcie.

(…) *to mi od razu powiedzieli, że to jest umowa-zlecenie i tu nie ma takich opcji* [płatnego zwolnienia lekarskiego na czas leczenia i powrotu na dotychczasowe miejsce pracy po – N.U.]. *Tym bardziej, że to i tak w tej pracy bym nie dostała umowy normalnej, bo to… tam były tylko śmieciówki, te umowy śmieciowe, nie? I tak by sobie od razu kogoś na moje miejsce znaleźli, no bo to była taka praca, że no niestety tam trzeba było cały czas robić.* (PA_24, pracowniczka marketu)

Umowa wygasła. Bo akurat tak się złożyło, że byłam na okresie próbnym (…). Ja w ogóle byłam przerażona – po pierwsze, że ta choroba wystąpiła (że nagle taki cios), no i też rozmawiałam właśnie z tym prezesem i powiedział, że no nie przedłuży mi umowy, no, ale, że mogę wrócić – za jakiś czas, jak już będzie wszystko dobrze. No i też tak nagle – też się dziwnie poczułam, że bez pracy – bo wcześniej miałam ciągłość, cały czas ciągłość (…) *i nagle zostałam bez pracy. No to dla mnie to było takie... no szok, nie? Żadnego zabezpieczenia takiego.* (PA_25, pracowniczka fizyczna w sklepie budowlanym).

Jak stwierdziła jedna z rozmówczyń (menadżerka zespołu w firmie zajmującej się doradztwem personalnym i rekrutacją zagraniczną), w przypadku pracowników agencyjnych i tych zatrudnionych na tak zwane „umowy śmieciowe", rotacja jest bardzo duża, natomiast status pracownika bardzo niski. Na pierwszy plan wychodzą kwestie opłacalności finansowej: jeśli pra-

cownik był bardzo wydajny (a co za tym idzie dochodowy – choć brzmi to przedmiotowo), pracodawcy są skłonni udzielić urlopu bezpłatnego (ewentualnie chorobowego), w innych przypadkach dąży się do zwolnienia (co w przypadku umów cywilnoprawnych nie nastręcza wielu trudności). Jak zauważa wspomniana specjalistka, szczególnie trudna jest sytuacja osób pracujących fizycznie za granicą (również w przypadku osób zatrudnionych na umowę o pracę) – długotrwałe chorobowe jest bardzo źle widziane i często niesie ze sobą późniejsze reperkusje. Co warte podkreślenia, w historii pracy rozmówczyni zdarzało się, że pracodawcy zagraniczni w przypadku pojawienia się jakichkolwiek problemów (zwłaszcza choroby), wykorzystywali słabszą pozycję pracowników z obcych krajów i zwalniali ich z fikcyjnych powodów, zakładając, że ci nie będą dochodzić swoich praw z uwagi na barierę finansową i językową. Oczywiście, przedstawione w artykule badania w żaden sposób nie pokazują skali takiego procederu; dla pełniejszego obrazu warto też dodać, że doświadczenia badanych pracujących za granicą i chorujących onkologicznie były zasadniczo pozytywne i wskazywały na wsparcie ze strony pracodawców w sytuacji choroby. Niemniej wspomniane ewentualne problemy polskich pracowników najemnych w innych krajach warte są odnotowania.

Pojęciem, które wydaje się mieć w tym kontekście duże znaczenie jest *kontrakt psychologiczny*, co można określić jako subiektywne „przekonanie pracownika na temat wzajemnych zobowiązań między nim a zatrudniającym" i które zawiera w sobie również komponent relacyjny, a w nim takie elementy, jak: pewność zatrudnienia i wsparcie w trudnych sytuacjach życiowych w zamian za lojalność pracownika (Żołnierczyk-Zreda, 2016, ss. 530-531). Kontrakt psychologiczny – jak pokazują również badania własne przedstawiane w artykule – w dużej mierze uwarunkowany jest formą zatrudnienia i stażem pracy w danej firmie. W przypadku umów na czas określony (zwłaszcza agencyjnych), zaangażowanie emocjonalne oraz relacje pozapłacowe między pracodawcą a pracownikiem są słabsze, co skutkuje mniejszym poczuciem odpowiedzialności za pracownika w przypadku jego choroby (a więc w momencie, gdy jego praca – a raczej jej brak – nie przynosi zysku), jak i w drugą stronę – mniejszym przywiązaniem i poziomem lojalności pracownika.

Jak zauważa Iwona Taranowicz, mimo rosnącej liczby osób z niepełnosprawnościami i osób przewlekle chorych, ludzie są mniej skłonni do ubiegania się o status osoby chorej, mniejsza jest też absencja związana z chorobą (Taranowicz, 2010). Tym samym, elastyczny rynek pracy, w dużej mierze ograniczający bezpieczeństwo i stabilizację zatrudnienia, powoduje swoiste przerzucenie odpowiedzialności na pracownika w zakresie konsekwencji utraty pracy czy choroby.

Innym problemem, który pojawił się w wywiadach była specyficzna sytuacja nauczycieli, którzy w trakcie roku szkolnego nie mogą brać urlopu – co może komplikować kwestię badań kontrolnych po powrocie do aktywności zawodowej. Jedna z badanych nauczycielka odczuła duże niezadowolenie dyrekcji związane z częstymi zwolnieniami lekarskimi w sezonie grypowym (które były zalecane przez lekarza rodzinnego z uwagi na obniżoną odporność), co według niej przełożyło się na jej gorszą pozycję w szkole i ograniczenie benefitów. Z drugiej strony, inna uczestnicząca w realizowanych badaniach nauczycielka podkreślała, że zarówno dyrekcja, jak i współpracowniczki otoczyły ją ogromnym wsparciem w trakcie i po chorobie. W tym wypadku potrzeba zwolnienia się na badania była zawsze bardzo przychylnie przyjmowana. Ponadto, z inicjatywy pani dyrektor oraz koleżanek z pracy zawsze było to załatwiane w postaci zastępstw koleżeńskich i zamian tak, aby wspomniana osoba nie musiała korzystać z urlopu bezpłatnego czy zwolnienia. Obydwa przykłady – choć diametralnie odmienne – wskazują na istotną rolę pracodawcy i współpracowników w minimalizowaniu problemów związanych z aktywnością zawodową osób z problemami zdrowotnymi oraz na dużą wagę elastyczności i życzliwości otoczenia.

Niezależnie od wykonywanego zawodu, częste nieobecności w pracy rzeczywiście mogą być źle odbierane przez pracodawcę (Bilodeau i in., 2024; Dewa i in., 2016; Egan, 2014; Robinson i in., 2015). Niestety, zdarzają się sytuacje, że przełożeni nie tylko nie oferują wsparcia w trakcie i po chorobie nowotworowej, ale nawet zwiększają obciążenie psychiczne chorych poprzez wyrzuty na temat komplikacji związanych z ich nieobecnością w pracy (Yarker i in., 2009). O problemie braku wsparcia pracowników w trudnej sytuacji zdrowotnej wspomniał również przedstawiciel związków zawodowych:

Tak jak są różni pracownicy, tak różni są pracodawcy – jedni podchodzą zgodnie z prawem, obowiązkami prawnymi w stosunku do pracownika i ze zrozumieniem; inni łamią przepisy, nie rozumieją tego pracownika i idą po najmniejszej linii oporu. To [choroba pracownika – N.U.] *są jakieś dodatkowe problemy dla pracodawcy.* [Pracodawcy – N.U.] *Chcą po prostu bezproblemowo, więc się pozbywają pracownika, kierując go na rentę i tak dalej*. (…). *Pracodawcy różnie do tego podchodzą – taki pracownik nie jest zawsze stuprocentowo wydajny, ma jakieś niepełnosprawności i pracodawca musi dostosować miejsce pracy do stanu zdrowia danego pracownika (powinien dostosować – to nawet zalecają lekarze medycyny pracy)*. (Przedstawiciel związków zawodowych)

Ponadto, niestety, nie zawsze składane przez pracodawcę obietnice dotyczące bezpieczeństwa zatrudnienia miały swoje pokrycie w rzeczywistości:

Ponieważ jest to duża korporacja, otrzymałem jakieś tam wsparcie od dyrektora, z którym wówczas współpracowałem. Nie wróciłem do tej korporacji, ponieważ korporacja, mówiąc krótko: wyżuła mnie i wypluła. Po chorobie chciałem wrócić, dowiedziałem się, że nie ma dla mnie miejsca (chociaż widziałem, że są przyjęcia), tak? Przez dyrektora z którym współpracowałem (który w momencie mojego powrotu już nie był dyrektorem tej firmy, przeszedł na inne stanowisko, wyżej, znacznie wyżej – natomiast kontakt się urwał) miałem zapewnienie, że po chorobie wracam. No puste słowa tak naprawdę, gdy chciałem wrócić potem do tej korporacji. (PA_20, kontroler jakości w dużej korporacji)

Poza tym, jak pokazują doświadczenia kilkorga badanych, różne jest też nastawienie wobec uprawnień pracowniczych wynikających z posiadanego orzeczenia o niepełnosprawności.

(...) *była komunikacja ze mną, ale słyszałam, że na przykład – bo mam to orzeczenie o niepełnosprawności – że nie będę pracownikiem stuprocentowym, że będę pracować na trochę etatu mniej, bo będę pracować 7 godzin (bo ze stopniem znacznym, no to bym pracowała mniej), że po roku pracy należy mi się 10 dni urlopu tego, no to już im nie pasowało* (…), *dla niego to jest niekorzystne, bo musi płacić za 8, tak? I tutaj tak między słowami słyszałam taką informację*. (PA_17, kierowniczka w supermarkecie)

Podobne głosy wybrzmiewają z badań przeprowadzonych w ramach projektu badawczego *Psychospołeczne uwarunkowania aktywności zawodowej osób niepełnosprawnych*, gdzie wykazano, że gwarantowane ustawowo przywileje dla osób z orzeczeniem o niepełnosprawności (np. ograniczony czas pracy) często stanowią balast i odstraszają pracodawców przed ich zatrudnieniem (Sieradzki, 2007, ss. 290-291).

Niemniej warto podkreślić, że udzielane przez pracodawców wsparcie w wielu przypadkach wykraczało poza obowiązki wymagane prawem. Analizując doświadczenia osób badanych, można zauważyć, że może być to związane zarówno ze specyfiką zakładu pracy, jak i z ogólnymi postawami przełożonych wobec pracowników (indywidualnie – wobec konkretnych osób, jak i w kontekście całościowej troski o personel). Ciekawy tego przykład pojawia się między innymi we wspomnieniach Piotra Biesa, który prezentując w książce *Walczyłem z rakiem i…* własne przeżycia podczas leczenia onkologicznego (w latach 1997-1998), opisuje wsparcie w zakresie transportu doskonale zorganizowane przez Polskie Koleje Państwowe dla pracowników leczących się w Zakładzie Radioterapii Instytutu Onkologii w Gliwicach, dzięki czemu chorzy kolejarze byli wożeni na leczenie

w komfortowych i dogodnych czasowo warunkach (Bies, 2004, s. 110, 136). Również w narracjach badanych pojawiały się formy pomocy ze strony pracodawców, które zdecydowanie wykraczały poza standard. Jednym z nich było między innymi ufundowanie przez właścicielkę salonu medycyny estetycznej zagranicznych wakacji dla chorej na nowotwór pracowniczki zatrudnionej jako recepcjonistka – aby ta mogła odpocząć po leczeniu i zapomnieć o chorobie (jak argumentowała wspomniana pracodawczyni). Innemu badanemu (pracującemu w korporacji z branży logistycznej) przełożeni zorganizowali konsultacje ze specjalistami. W przypadku badanej, u której leczenie nowotworu wymagało amputacji nogi, zakład pracy pomógł finansowo w zakupie protezy i umożliwił powrót do pracy mimo wygaśnięcia umowy. O tym, jak ważne jest to wsparcie dobrze świadczy trudna sytuacja związana z dużymi kosztami tego typu protez, które są niezbędne do tego, by móc być aktywnym (również zawodowo) (zob. też: Cytlak, 2011, s. 82). Co istotne, wspomniana kobieta pracowała w Zakładzie Pracy Chronionej, co wiązało się również z tym, że otrzymywała zwrot kosztów rehabilitacji. Poza tym, badana bardzo dobrze oceniała otrzymywane przez nią wsparcie: emocjonalne i socjalne, a sam zakład był przystosowany do osób o obniżonej sprawności ruchowej (co wynika ze specyfiki miejsca pracy).

Warte odnotowania, jako przykład dobrych praktyk, jest rozbudowane wsparcie udzielane chorującym pracownikom przez polski oddział dużej skandynawskiej firmy produkcyjnej, z której przedstawicielką rozmawiałam. Pracownicy mogą liczyć między innymi na pomoc w codziennym życiu w trakcie choroby (w tym np. zapewnienie taksówki na dojazdy na badania i leczenie), większą ilość urlopu, by możliwe było łączenie pracy z leczeniem oraz na znaczące wsparcie finansowe. Co warte podkreślenia, z uwagi na to, że jest to firma produkcyjna, absencja pracowników jest bardzo dużym problemem, jednak kultura organizacyjna nastawiona jest na relacje, a zatrudnieni w niej ludzie traktowani są (zgodnie z wartościami firmy) jako podmiotowo rozumiany zasób. Tym samym, można zauważyć, że stosunek do chorującego pracownika i zakres udzielanego wsparcia jest powiązany nie tylko z rozmiarem firmy i statusem pracowników, ale również (a być może w dużej mierze) z kulturą organizacyjną firmy i ogólnym etosem. Szczególnie widoczne jest to w zawodach mundurowych, w których relacje oparte są na wzajemnym zaufaniu i budowaniu wspólnoty – co widoczne było w wypowiedziach rozmówców związanych z Państwową Strażą Pożarną i Wojskiem Polskim. Co istotne, w tych przypadkach wsparcie było okazywane zarówno formalnie, jak i nieformalnie, a obejmowani nim są zarówno pracownicy znajdujący się w trudnej sytuacji, jak i ich bliscy.

Implikacje dla edukacji obywatelskiej

W przypadku uczestników zrealizowanych badań własnych, dynamika relacji zawodowych w trakcie choroby była bardzo różnorodna. Z uwagi na brak reprezentatywności oraz inne ograniczenia metodologiczne, nieuzasadnione byłoby wyciąganie z niniejszych badań wniosków statystycznych odnośnie jakości relacji zawodowych, niemniej niezaprzeczalnie choroba i związana z nią dłuższa nieobecność są czynnikami potencjalnie zaburzającymi kontakty zawodowe, co ma swoje przełożenie również na samopoczucie psychiczne chorych i proces ich readaptacji po chorobie. Prowokuje to jednocześnie pytania o rolę edukacji obywatelskiej w zakresie minimalizowania tych negatywnych skutków – zarówno w kontekście budowania świadomości praw pracowniczych, jak i przeciwdziałaniu stereotypom, budowaniu wiedzy na temat specyfiki chorób onkologicznych, rozwijaniu umiejętności komunikacji w kryzysowych sytuacjach życiowych, a przede wszystkim budowaniu zachowań prospołecznych i społecznej solidarności – również w środowisku zawodowym.

Jak stwierdzają osoby biorące udział w przedstawionych badaniach własnych (i co ma swoje odzwierciedlenie również w innych badaniach dotyczących aktywności zawodowej pacjentów onkologicznych (Bilodeau i in., 2024; Dewa i in., 2016; Egan, 2014; Robinson i in., 2015), często brak kontaktu i wsparcia nie bierze się ze złej woli, ale z braku wiedzy odnośnie tego, w jaki sposób pomóc i jak się zachować. Badania zagraniczne pokazują, że w firmach, w których już wcześniej były przypadki choroby nowotworowej u pracowników, wsparcie jest zazwyczaj lepsze (Yarker i in., 2009). Można zatem stwierdzić, że niezbędna jest większa świadomość pracodawców w zakresie roli i sposobów wsparcia chorego pracownika (również na etapie powrotu do pracy po leczeniu), a także przełamywanie oporów i lęków.

Podstawowym celem firmy jest zysk, a pracodawcy oczekują od pracowników zaangażowania i realizacji zadań. Stąd naturalne wydaje się negatywne nastawienie wobec problemów, które mogą wiązać się z chorobą pracownika (zwłaszcza tak poważną, jak choroba nowotworowa). Jednak, jeżeli weźmiemy pod uwagę racjonalne przesłanki, dochodzimy do wniosku, że takie sytuacje po prostu się zdarzają i trudno oczekiwać od pracownika zawsze stuprocentowej dyspozycyjności i wydajności.

Jak pisze Liz Egan z Macmillan Cancer Support:

> Sposób, w jaki organizacja reaguje na potrzeby pracowników dotkniętych rakiem lub innymi ciężkimi chorobami będzie miał ogromny wpływ na morale pracowników i ich zaangażowanie (Egan, 2014)[6].

[6] Oryginalna wersja cytatu: „The way an organisation responds to the needs of employees affected by cancer or other critical illnesses will have a huge impact, both on employee morale and employee engagement" – tłumaczenie własne.

Pozytywne doświadczenia firm, które tego typu wsparcia udzielają, pokazują, że długofalowo wysiłek z tym związany przynosi duże korzyści. Takie podmiotowe podejście pracodawców i przełożonych bliskie jest idei humanizacji pracy, w której polu zainteresowań znajdują się nie tylko wymierne efekty pracy i wskaźniki krótkoterminowej efektywności, ale także komfort i godność pracownika (Bańka, 2005; Bilodeau i in., 2024; Jakimiuk, 2017). Humanistyczne zarządzanie pracą i pracownikami nie jest jedynie wyrazem odpowiedzialności społecznej i szacunku wobec drugiego człowieka – w szerszej perspektywie wpływa na efektywność pracy, zaangażowanie pracowników, ich rozwój i lojalność, co zgodnie z koncepcją Petera F. Druckera umożliwia ludziom wspólne osiąganie wybranych celów oraz konstruktywne i efektywne wykorzystanie zasobów ludzkich, bez zapominania o ich człowieczeństwie (za: Sikora, 2005, ss. 61-67).

Jak stwierdził John Shad (przewodniczący amerykańskiej Komisji Papierów Wartościowych), społeczna odpowiedzialność przedsiębiorstwa jest zyskowna, a etyka – w perspektywie długoterminowej – po prostu się opłaca (za: Walczak-Duraj, 2005, s. 75). Działania ukierunkowane na pomoc chorującym pracownikom można uzasadnić zarówno humanistyczną potrzebą wsparcia osób potrzebujących, ale również (opierając się na funkcjonalizmie strukturalnym (więcej o tym w: Melosik, 1999, ss. 10-12) i tym, że jest to swoista inwestycja, która pozwoli na efektywniejsze wykorzystanie ka*pitału ludzkiego* (rozumianego jako zasób wiedzy i umiejętności oraz wartość produktywności wykwalifikowanych pracowników) (Black, 2008, s. 163; Przyszczypkowski, 1999, ss. 28-36), którego część stanowi również (coraz liczniejsza) grupa osób z doświadczeniem choroby nowotworowej.

Wkład autorów

Autor deklaruje samodzielny wkład w powstanie pracy.

REFERENCES

Opracowania

Ayala García, A., Serra, L., Rodriguez Arjona, D., Benavides, F. G., Utzet, M. (2024). *Understanding Return to Work After a Cancer Related Sickness Absence. Perceptions of Barriers and Facilitators Among all Relevant Stakeholders*. Psycho-Oncology, 33(12), e70036. https://doi.org/10.1002/pon.70036

Bańka, W. (2005). *O niektórych paradygmatach humanizacji pracy*. W: D. Walczak-Duraj (red.), *Humanizacja pracy wobec wyzwań transformacyjnych i cywilizacyjnych* (ss. 53-60). Płock: Wydawnictwo Naukowe Novum

Bargiel-Matusiewicz, K. (2007). *Aktywność zawodowa osób z przewlekłą chorobą somatyczną*. W: A. Brzezińska, Z. Woźniak, K. Maj (red.), *Osoby z ograniczoną sprawnością na rynku pracy* (ss. 219-230). Warszawa: Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej „Academica"

Bies, P. (2004). *Walczyłem z rakiem i...* Baterex Jan i Kazimierz Kwaśniewicz

Bilodeau, K., Gouin, M.-M., Fadhlaoui, A., Porro, B. (2024). *Supporting the return to work of breast cancer survivors: Perspectives from Canadian employer representatives*. Journal of Cancer Survivorship, 18(4), 1384-1392. https://doi.org/10.1007/s11764-023-01382-5

Black, J. (2008). *Słownik ekonomii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN

Chimienti, M., Morlino, G., Ingravalle, F., Vinci, A., Colarusso, E., De Santo, C., Formosa, V., Gentile, L., Lorusso, G., Mosconi, C., Scaramella, M., Rosca, V., Veneziano, E., Torino, F., Emberti Gialloreti, L., Palombi, L. (2023). *Unemployment Status Subsequent to Cancer Diagnosis and Therapies: A Systematic Review and Meta-Analysis*. Cancers, 15(5), 1513. https://doi.org/10.3390/cancers15051513

Chow, S.L., Ting, A.S., Su, T.T. (2014). *Development of Conceptual Framework to Understand Factors Associated with Return to Work among Cancer Survivors: A Systematic Review*. Iranian Journal of Public Health, 43(4), 391-405

Cytlak, I. (2011). *NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ. Czyli o doświadczaniu ograniczonej sprawności z perspektywy jakości życia*. W: E. Włodarczyk, I. Cytlak (red.), *Człowiek wobec krytycznych sytuacji życiowych: Z teorii i praktyki pracy socjalnej*. Wyd. 1 (ss. 73-91). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM

Dewa, C.S., Trojanowski, L., Tamminga, S.J., Ringash, J., McQuestion, M., Hoch, J.S. (2016). *Advice about Work-Related Issues to Peers and Employers from Head and Neck Cancer Survivors*. PLOS ONE, 11(4), e0152944. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0152944

Dos Santos, B.B., Nascimento, J.D.S., Alonso, C.M.D.C. (2025). *Accommodations in the workplace for cancer survivors: A systematic review*. WORK: A Journal of Prevention, Assessment & Rehabilitation, 82(4), 982-993. https://doi.org/10.1177/10519815251357580

Egan, L. (2014). *Managing cancer in the workplace*. Training Journal, 53-56. Business Source Ultimate

Furmanek, W. (2008). *Orientacje metodologiczne w badaniach problematyki ścieżek edukacyjnych*. W: T.B. Kulik, B. Wolny, A. Pacian (red.), *Edukacja zdrowotna w naukach medycznych i społecznych*. Lublin: Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II. Wydział Zamiejscowy Nauk o Społeczeństwie

Gałuszka, A. (2005). *Człowiek przewlekle chory: Aspekty psychoegzystencjalne*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego

Grabińska, K., Szewczyk-Cisek, I., Hernik, P., Mykała-Cieśla, J., Kaziród, D. (2011). *Problemy i potrzeby psychosocjalne pacjentów poddanych chemioterapii onkologicznej*. Psychoonkologia, 2, 39-47

Greidanus, M.A., De Boer, A.G.E. M., Tiedtke, C.M., Frings-Dresen, M.H.W., De Rijk, A.E., Tamminga, S.J. (2020). *Supporting employers to enhance the return to work of cancer survivors: Development of a web-based intervention (MiLES intervention)*. Journal of Cancer Survivorship, 14(2), 200-210. https://doi.org/10.1007/s11764-019-00844-z

Hastert, T.A., Kirchhoff, A.C., Banegas, M.P., Morales, J.F., Nair, M., Beebe Dimmer, J.L., Pandolfi, S.S., Baird, T.E., Schwartz, A.G. (2020). *Work changes and individual, cancer related, and work related predictors of decreased work participation among African American cancer survivors*. Cancer Medicine, 9(23), 9168-9177. https://doi.org/10.1002/cam4.3512

Hernandez, D., Schlander, M. (2021). *Income loss after a cancer diagnosis in Germany: An analysis based on the socio economic panel survey*. Cancer Medicine, 10(11), 3726-3740. https://doi.org/10.1002/cam4.3913

Islam, T., Dahlui, M., Majid, H., Nahar, A., Mohd Taib, N., Su, T., MyBCC study group. (2014). *Factors associated with return to work of breast cancer survivors: A systematic review*. BMC Public Health, 14(Suppl 3), 1-13. https://doi.org/10.1186/1471-2458-14-S3-S8

Jakimiuk, B. (2017). *Humanizacja pracy jako obszar badań w pedagogice pracy*. W: R. Gerlach, R. Tomaszewska-Lipiec (red.), *Wokół podstawowych zagadnień pedagogiki pracy* (ss. 413-440). Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego

Kalfa, S., Koelmeyer, L., Taksa, L., Winch, C., Viveros, H., Gollan, P.J., Mackie, H., Boyages, J. (2019). *Work experiences of Australian cancer survivors with lymphoedema: A qualitative study*. Health & Social Care in the Community, 27(4), 848-855. https://doi.org/10.1111/hsc.12698

Kemp, E., Knott, V., Ward, P., Freegard, S., Olver, I., Fallon Ferguson, J., Emery, J., Christensen, C., Bareham, M., Koczwara, B. (2021). *Barriers to employment of Australian cancer survivors living with geographic or socio economic disadvantage: A qualitative study*. Health Expectations, 24(3), 951-966. https://doi.org/10.1111/hex.13238

Kias, A., Schmidt, M.E., Hiensch, A.E., Clauss, D., Monninkhof, E.M., Pelaez, M., Belloso, J., Gunasekara, N., Sweegers, M.G., Trevaskis, M., Rundqvist, H., Müller, J., Wiskemann, J., Van Der Wall, E., Aaronson, N.K., Lachowicz, M., Urruticoechea, A., Zopf, E.M., Bloch, W., … Steindorf, K. (2025). *Factors Associated With Employment and Quality of Working Life in Patients With Metastatic Breast Cancer*. Cancer Medicine, 14(15), e71074. https://doi.org/10.1002/cam4.71074

Krajowe profile dotyczące nowotworów: Polska 2023. (2023). OECD Publishing

Mazurek, E. (2013). *Biografie edukacyjne kobiet dotkniętych rakiem piersi*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej

Melosik, Z. (1999). *Dyskursy zdrowia w społeczeństwie współczesnym: Konteksty teoretyczne*. W: Z. Melosik (red.), *Ciało i zdrowie w społeczeństwie konsumpcji* (ss. 7-23). Legnica: Wydawnictwo Edytor

Munir, F., Kalawsky, K., Wallis, D.J., Donaldson-Feilder, E. (2013). *Using intervention mapping to develop a work-related guidance tool for those affected by cancer*. BMC Public Health, 13(1), Article 1. https://doi.org/10.1186/1471-2458-13-6

National Business Group on Health, American Cancer Society. (2017, listopad). *CANCER IN THE WORKPLACE. Supervisor Tip Sheet. For supervisors of employees diagnosed with cancer, in treatment and beyond*. http://www.wbgh.com/pub/?id=1E6F7C00-ED9D-FB12-95D2-90F77801448D

Przyszczypkowski, K. (1999). *Edukacja dla demokracji: Strategie zmian a kompetencje obywatelskie*. Legnica: Wydawnictwo Edytor

Robinson, L., Kocum, L., Loughlin, C., Bryson, L., Dimoff, J.K. (2015). *I wanted you to know: Breast cancer survivors' control of workplace communication about cancer*. Journal of Occupational Health Psychology, 20(4), 446-456. https://doi.org/10.1037/a0039142

Rossiter, L., Houdmont, J., Brooks, C. (2025). *„It's a struggle": A qualitative investigation of relations between cancer-related fatigue and work outcomes*. Disability and Rehabilitation, 47(17), 4476-4485. https://doi.org/10.1080/09638288.2025.2451213

Sieradzki, M. (2007). *Wywiady z ekspertami: Analiza wyników dotyczących osób z ograniczeniami sprawności*. W: A. Brzezińska, Z. Woźniak, K. Maj (red.), *Osoby z ograniczoną sprawnością na rynku pracy* (ss. 277-291). Warszawa: Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej „Academica"

Sikora, J. (2005). *Rola menadżera w kształtowaniu humanizacji pracy w świetle koncepcji P.F. Druckera*. W: D. Walczak-Duraj (red.), *Humanizacja pracy wobec wyzwań transformacyjnych i cywilizacyjnych* (ss. 61-68). Płock: Wydawnictwo Naukowe Novum

Stergiou-Kita, M., Pritlove, C., Van Eerd, D., Holness, L.D., Kirsh, B., Duncan, A., Jones, J. (2016). *The provision of workplace accommodations following cancer: Survivor, provider, and employer perspectives*. Journal of Cancer Survivorship, 10(3), 489-504. https://doi.org/10.1007/s11764-015-0492-5

Sun, W., Chen, K., Terhaar, A., Wiegmann, D.A., Heidrich, S.M., Tevaarwerk, A.J., Sesto, M.E. (2016). *Work-related barriers, facilitators, and strategies of breast cancer survivors working during curative treatment*. Work, 55(4), 783-795. https://doi.org/10.3233/WOR-162449

Ślusarska, B., Dobrowolska, B., Zarzycka, D. (2013). *Metateoretyczny kontekst zachowań zdrowotnych w paradygmatach zdrowia*. Problemy Higieny i Epidemiologii, 94(4), 667-674

Taranowicz, I. (2010). *Zdrowie i sposoby radzenia sobie z jego zagrożeniami: Analiza socjologiczna*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza Arboretum

Tiedtke, C., de Rijk, A., Donceel, P., Christiaens, M.-R., de Casterlé, B.D. (2012). *Survived but feeling vulnerable and insecure: A qualitative study of the mental preparation for RTW after breast cancer treatment*. BMC Public Health, 12(1), Article 1. https://doi.org/10.1186/1471-2458-12-538

Ulaniecka, N. (2023). *Pacjenci onkologiczni w środowisku pracy – reakcje i wsparcie ze strony współpracowników*. Kultura - Społeczeństwo - Edukacja, 24(2), 115-128. https://doi.org/10.14746/kse.2023.24.2.7

van Egmond, M.P., Duijts, S.F.A., Loyen, A., Vermeulen, S.J., van der Beek, A.J., Anema, J.R. (2017). *Barriers and facilitators for return to work in cancer survivors with job loss experience: A focus group study*. European Journal of Cancer Care, 26(5), 1-15. https://doi.org/10.1111/ecc.12420

Walczak-Duraj, D. (red.). (2005). *Humanizacja pracy wobec wyzwań transformacyjnych i cywilizacyjnych*. Płock: Wydawnictwo Naukowe Novum

Wrocławska, T. (2015). *Prawne pojęcie rehabilitacji*. Studia Prawno-ekonomiczne, XCV, 137-158

Yarker, J., Munir, F., Bains, M., Kalawsky, K., Haslam, C. (2009). *The role of communication and support in return to work following cancer-related absence*. Psycho-Oncology, 19(10), 1078-1085. https://doi.org/10.1002/pon.1662

Żołnierczyk-Zreda, D. (2016). *Kontrakt psychologiczny w świetle elastycznego zatrudnienia pracowników – przegląd badań*. Medycyna Pracy, 67(4), 529-536

Alena Vališová
ORCID 0000-0002-0147-7770

Martin Čapek Adamec
ORCID 0000-0002-6695-2800

University of Chemistry and Technology, Prague
Czech Republic

THE AUTHORITY OF THE ADULT EDUCATION LECTURER AND ITS PEDAGOGICAL CONTEXT

Abstract. Vališová Alena, Čapek Adamec Martin, *The Authority of the Adult Education Lecturer and Its Pedagogical Context* [Autorytet wykładowcy kształcenia dorosłych i jego kontekst pedagogiczny] Studia Edukacyjne no. 79, 2025, Poznań 2025, pp. 133-140. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 15.11.2025. Accepted: 30.12.2025. DOI: 10.14746/se.2025.79.8

Authority remains one of the most contested yet indispensable concepts in contemporary adult education. This paper explores the authority of the adult education lecturer from philosophical, sociological, and pedagogical perspectives. It highlights the interdependence of authority, freedom, and responsibility in adult learning environments. Building upon previous theoretical work, the study integrates an empirical component based on interviews with Czech adult education lecturers, identifying major dimensions of authority in practice. The discussion situates these findings within current debates on lifelong learning, democratic education, and professional ethics.

Key words: lecturer's authority, adult education, freedom, responsibility, lifelong learning, andragogy, educational ethics

Introduction

In recent decades, the sciences of upbringing, education, and teaching have been enriched by interdisciplinary perspectives, particularly those arising from philosophy, sociology, and psychology. One persistent and complex issue within this evolving framework is the question of authority – not only in relation to educational processes but also as a reflection of broader social transformations (Arendt, 1994; Jarvis, 2021).

Studia Edukacyjne 79, 2025: 133-140. © The Author(s), Adam Mickiewicz University Press, 2025.
Open Access article, distributed under the terms of the CC licence (BY, https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Authority in education is shaped by pluralization of life forms, globalization, cultural diversification, and crises of values and democracy. These phenomena influence the relationship between the educator and the learner, reshaping expectations concerning freedom, autonomy, and mutual respect (UNESCO, 2022; Rabušicová, 2024). The current discourse calls for renewed understanding of authority as a relational, dialogical, and ethically grounded phenomenon rather than a remnant of hierarchical systems.

Theoretical Background

Authority has long been interpreted as a multidimensional concept. The Latin *auctoritas* conveys meanings of credibility, trust, and moral legitimacy rather than mere power (Kučerová, 1999). Contemporary theorists emphasize that authority should not be confused with authoritarianism (Adorno et al., 1950; Arendt, 1994).

According to Tureckiová (2009), an *authoritative* educator combines competence with empathy, fostering discipline through respect rather than coercion. This distinction aligns with recent studies on professional identity and reflective practice in adult learning (Brookfield, 2021; Illeris, 2022).

Authority may be viewed simultaneously as a social relationship and a personal characteristic. From a sociological perspective, it is context-dependent and relational: authority is granted, recognized, and sustained through interaction (Vališová & Kovaříková, 2021). In pedagogical contexts, authority may stem from professional knowledge (epistemic authority), ethical integrity (moral authority), or relational trust (affective authority).

Typologies of authority (Vališová, 2008; Kron, 1989) continue to provide a useful framework, yet they must now account for the digital and post-pandemic educational environments in which informal, participatory, and hybrid forms of teaching predominate (OECD, 2023; Merriam & Baumgartner, 2020).

Methodological Framework of the Study

The research adopted a *qualitative interpretative approach* aimed at examining how adult education lecturers in the Czech Republic conceptualize and exercise their authority in everyday practice.

Research aim and questions: the main goal was to identify the perceived sources and manifestations of lecturer authority in adult education. The study addressed two questions:

1. How do lecturers define and sustain their authority in interactions with adult learners?

2. How do they balance authority, freedom, and responsibility within the learning process?

In attempt to clarify the concept of authority, it is essential to recognize the need for its scientific interpretation. As a broad and complex domain, authority can be interpreted from the perspectives of various scientific disciplines, with each focusing on particular aspects and viewpoints. There is no consensus regarding the conceptual definition of authority; it is a complicated term whose usage is often imprecise. It frequently obscures or overlaps with a wide range of other related concepts, such as freedom, manipulation, responsibility, power, values, tradition, law, duty, discipline, and more.

The etymology of the term is particularly interesting. The Latin word *auctoritas* implies support, guarantee, certainty, reliability, and credibility, and carries additional positive meanings. The related word *auctor* signifies a supporter, patron, role model, example, or predecessor. The root of both words – the verb *augere* – can be interpreted in several ways: to support growth, to increase, to expand, to enrich, to endow. Social reality and historical development often shift and transform these meanings. The idea that authority is contrary to freedom and democracy emerged from an identification of authority with violence, or from reducing influence merely to coercion and suppression.

It is, of course, difficult to estimate the extent to which this widespread perception of authority reflects its association with authoritarianism (Adorno et al., 1950). The semantic association of the two terms is often surprising – not only among practitioners who conflate them (teachers, lecturers, participants in lifelong learning programmes) but even among some theorists. In contrast, a consistent distinction between the terms 'authoritative' and 'authoritarian' in relation to leadership styles in andragogy is made by Tureckiová (2009, pp. 99-100), as an example.

Adorno's research team focused primarily on ethnocentric, anti-semitic, patriarchal, and fascist prejudices and attitudes. Their extensive research into prejudice aimed to determine the extent to which hostility toward one ethnic group or another 'out-group' indicates hostility toward other ethnic minorities and external groups. From their research and analysis, the authors concluded that such a set of attitudes appears to be part of a broader personality structure. They termed it authoritarianism – the authoritarian personality. In connection with concepts such as anti-democratic, fascist, or totalitarian, it becomes evident that the issue of the authoritarian personality significantly transcends the boundaries of social sciences and social psychology alone. This theme has also entered the field of education studies and disciplines such as management theory, organizational theory, and others, both theoretically and in application. More recent revisions of Adorno's original concept highlight the connection between the authoritarian personality and one's social status,

as well as the link between authoritarianism and various ways of perceiving and interpreting the world, attitudes, and convictions.

If we attempt to define authority within the field of education science, we can state that 'authority is by its nature an anthropological constant that co-creates the rules of group life, the organizational order of the group, contributes to its biological survival, the development of individuals, and the transmission of experience from generation to generation' (Kučerová, 1999, p. 73). It becomes a guarantor of positive value structures, an essential precondition for the development of human potential, and the foundation of societal functioning in the broadest sense (Wróbel, 2006).

To clarify the issue of authority, a multidimensional and multidisciplinary approach is essential - one that synthesizes philosophical, sociological, psychological, and pedagogical perspectives.

Sample and data collection: twelve lecturers ($N = 12$) from public universities and private training institutions participated. Data were collected through semi-structured interviews conducted between March and June 2024. Participants represented diverse fields (humanities, engineering, social sciences) and varying levels of teaching experience.

Data analysis: interviews were transcribed verbatim and analyzed using thematic coding (Braun & Clarke, 2021). Three dominant categories emerged: (1) professional credibility, (2) relational trust, and (3) moral consistency.

Ethical considerations: participation was voluntary, and anonymity was ensured. The study received approval from the Ethics Committee of the University of Chemistry and Technology, Prague.

Findings and Discussion

When considering authority as a social relationship – that is, a reciprocal connection between the bearer of authority and the recipient – it is necessary to recognize two fundamental aspects:

– The aspect of relativity – an individual gains authority during a specific period of time, in relation to their social environment, to certain people, or particular groups (e.g., in the workplace, within the family, in an interest group); they may not possess the same 'degree of authority' across different contexts of their influence.

– The aspect of asymmetry – the bearer of authority establishes a relationship of superiority and subordination, of leadership and followership; the asymmetry of the relationship may stem from the formal position of the authority figure, but also from their informal status or a combination of both. The recipient of influence validates the existence of authority by acknowl-

edging, respecting, and accepting the influence of the authority figure (see Vališová & Kovaříková, 2021, pp. 179-191).

An awareness of the social conditionality of authority calls into question the notion that authority is a personal trait an individual possesses regardless of their surroundings – even though certain personality characteristics may indeed facilitate the acquisition and maintenance of authority. In a social context, authority can be interpreted in terms of social roles (as a process of leading and following – for example, lecturer and learner, parent and child, teacher and student, leader and group member). These social roles complement one another, but are asymmetrical – in the end, it is essential to respect the specific nature of these roles and the associated competencies and responsibilities.

The analysis confirms that authority in adult education is not imposed but *earned* through a combination of professional expertise and human authenticity. Lecturers described authority as a dynamic process requiring continuous negotiation with learners.

Cognitive and disciplinary dimension

Participants emphasized the importance of expertise, clear structure, and coherence of instruction. Authority based on knowledge (*epistemic authority*) was perceived as foundational, particularly in technical and professional courses (Beneš, 2014; OECD, 2023).

Relational and communicative dimension

Trust and empathy were crucial in building and sustaining authority. Adult learners expect equality in dialogue, yet they appreciate the lecturer's guidance and clarity. This supports the concept of *shared authority* (Illeris, 2022), where both parties co-construct the learning process.

Ethical and personal dimension

Lecturers associated authority with responsibility, authenticity, and moral coherence. They perceived ethical integrity as a condition of credibility — echoing earlier philosophical reflections by Arendt (1994) and recent studies in educational ethics (Rabušicová, 2024).

The results suggest that effective authority integrates three interrelated levels:

– *epistemic authority* (knowledge and competence),
– *relational authority* (trust and communication),
– *moral authority* (integrity and responsibility).

This triadic model aligns with current debates on transformative learning and lecturer identity (Illeris, 2022; Merriam & Baumgartner, 2020).

Conclusion

Authority has long played a significant role in addressing numerous educational phenomena. Foremost among these is the direct relationship between authority and education (Rich, 1982). This relationship can be viewed and discussed on three interrelated levels, which are mutually dependent and converge in content:

– Macrosocial level – this encompasses the relationship between authority and education within society, arising from the norms and values of the family, educational institutions, and society in the broadest context.

– Microsocial or interindividual level – here the focus is on values, behavioural norms, rules, and principles that are shaped, for example, by family life or interaction patterns within educational institutions. The key interest lies in uncovering specific situational behaviours, forming the level of everyday interactions between educators and current learners.

– Intraindividual level – this aims to examine how acting individuals adapt to norms and value orientations.

The core of the relationship between authority and education lies in the fact that social norms and values are embedded in authority and are reinforced through it. The way they are presented is inherently a matter of the educational process, the applied methods of instruction, and is related to the degree of emotional connection between lecturers and adult learners. Based on this premise, we can argue that education and authority are so closely intertwined that they cannot be separated from each other.

The conflict between authoritarian and anti-authoritarian tendencies remains central to education. Yet, the empirical findings demonstrate that genuine authority in adult learning emerges from dialogical interaction, not subordination.

Authority and freedom must therefore be viewed as *mutually reinforcing* rather than contradictory. The lecturer's authority grows when learners experience respect, intellectual challenge, and moral consistency. Educational institutions lacking legitimate authority risk losing their formative function and credibility.

To strengthen the authority of adult education lecturers, we recommend:

1. Supporting continuous professional development focused on reflective and ethical competencies.
2. Encouraging participatory teaching methods that balance structure with learner autonomy.
3. Promoting institutional cultures that recognize authority as relational trust rather than administrative power.

In this sense, the authority of the lecturer remains an indispensable element of democratic education — one that integrates freedom, responsibility, and human dignity.

Authors contributions
The authors confirms being the sole contributor of this work.

REFERENCES

Studies

Adorno, T.W., Frenkel-Brunswik, E., Levinson, D.J., & Sanford, R.N. (1950). *The Authoritarian Personality*. New York: Harper & Brothers

Arendt, H. (1994). *Krize kultury*. Praha: Mladá fronta

Beneš, M. (2014). *Andragogika.* Praha: Grada Publishing

Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic Analysis: A Practical Guide.* Thousand Oaks, California: Sage

Brookfield, S.D. (2021). *Becoming a Critically Reflective Teacher (2nd ed.)*. San Francisco: Jossey-Bass

Illeris, K. (2022). *Transformative Learning and Identity in Adult Education.* Milton Park-Abingdon: Routledge

Jarvis, P. (2021). *Globalisation, Lifelong Learning and the Learning Society.* Milton Park-Abingdon: Routledge

Kovaříková, M. (2024). *Revize vzdělávacího obsahu bezpečnostní problematiky pohledem klíčových aktérů kurikulární reformy*. Pedagogika, 74(3), 229-251. https://doi.org/10.14712/23362189.2024.3212>

Kovaříková, M. (2025). *Freedom and responsibility in post-pandemic education*. Studia Paedagogica, 30(1), 15-32

Kron, F.W. (1989). *Grundwissen der Pädagogik.* München: Reinhardt

Kučerová, S. (1999). *Problém vztahu hodnot, autority a ideálů pohledem současné mládeže*. In: A. Vališová (Ed.), *Autorita ve výchově – vzestup, pád nebo pomalý návrat* (pp. 69-85). Praha: Karolinum Press

Merriam, S.B., & Baumgartner, L.M. (2020). *Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide*. Hoboken, New Jersey: Wiley

OECD. (2023). *Skills Outlook 2023: Learning for Life*. Paris: OECD Publishing

Rabušicová, M. (Ed.). (2024). *Učení a vzdělávání dospělých.* Praha: Grada Publishing

Rich, J.M. (1982). *Discipline and Authority in School and Family.* New York: Harper & Row

Tureckiová, M. (2009). *Teorie a organizace řízení.* Praha: Grada Publishing

UNESCO. (2022). *Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education.* UNESCO Publishing

Uličná, K. (2023). *Od praxe k teorii vzdělávání učitelů.* Praha: Karolinum Press

Vališová, A. (2008). *Jak získat, udržet a neztrácet autoritu.* Praha: Grada Publishing

Vališová, A., & Kovaříková, M. (2021). *Obecná didaktika a její širší pedagogické souvislosti v úkolech a cvičeních.* Praha: Grada Publishing

Wróbel, A. (2008). *Vychova a manipulace.* Praha: Grada Publishing

Aneta Judzińska
ORCID 0000-0001-6686-7131

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

INTEGRACJA I SIECIOWANIE KOBIET W ZAWODOWEJ SŁUŻBIE WOJSKOWEJ. DOŚWIADCZENIA WYBRANYCH PAŃSTW CZŁONKOWSKICH NATO

Abstract. Judzińska Aneta, *Integracja i sieciowanie kobiet w zawodowej służbie wojskowej. Doświadczenia wybranych państw członkowskich NATO* [The Integration and Networking of Women into Professional Military Service. Experiences of Selected NATO Member States] Studia Edukacyjne no. 79, 2025, Poznań 2025, pp. 141-154. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 16.11.2025. Accepted: 16.12.2025. DOI: 10.14746/se.2025.79.9

Integration among women in professional military service remains a relatively rare topic in the literature on the subject, despite its significant importance for the psychological well-being and professional functioning of female soldiers. The aim of this article is to identify and analyze selected positive practices used or implemented in NATO member states, aimed at supporting and developing integration among female soldiers. The article offers examples of institutional and grassroots solutions, with particular emphasis on networking initiatives, a possible source of inspiration for identifying adequate solutions in the Polish context.

Key words: female soldier, barriers in military service, integration among women in the military, experiences of NATO countries, gender equality

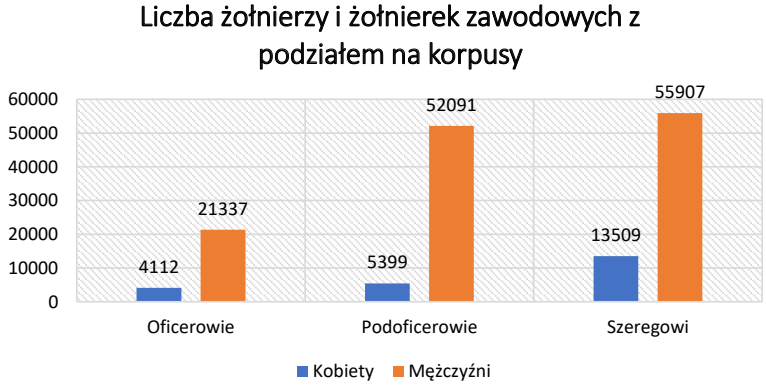
Współczesne podejście do polityki obronnej oraz sytuacja geopolityczna, w tym trwająca wojna za wschodnią granicą, zredefiniowały pojęcie bezpieczeństwa narodowego oraz rolę Sił Zbrojnych w jego zapewnieniu. Obecne wyzwania pogłębiły refleksję nie tylko nad technologicznym wymiarem obronności, obejmującym modernizację sprzętu i uzbrojenia, lecz również nad znaczeniem czynnika ludzkiego w budowaniu silnej, profesjonalnej i zróżnicowanej armii. Armii, która w sposób odpowiedzialny i świadomy traktuje obecność kobiet w swoich strukturach. Należy podkreślić, że włączenie perspektywy płci do polityki obronnej nie jest zjawiskiem nowym, choć obecnie temat ten przeżywa

Studia Edukacyjne 79, 2025: 141-154. © The Author(s), Adam Mickiewicz University Press, 2025.
Open Access article, distributed under the terms of the CC licence (BY, https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

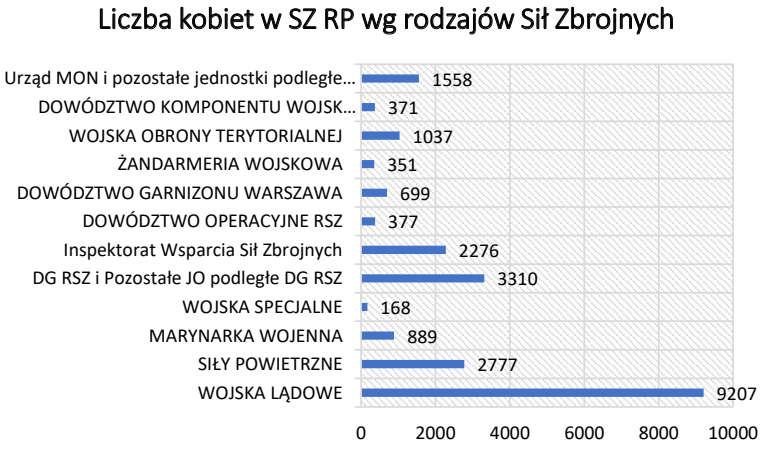
swój renesans. W wymiarze globalnym impulsem do zmian – obejmujących również Polskę – była Rezolucja Rady Bezpieczeństwa Organizacji Narodów Zjednoczonych nr 1325 z 2000 roku (Rezolucja 1325), a w ślad za nią agenda *„Kobiety, pokój i bezpieczeństwo"* (Women, Peace and Security Agenda, WPS). Treść tych dokumentów stała się fundamentem międzynarodowych działań na rzecz włączenia perspektywy płci w sektorze obronnym. Ich realizacja, zarówno w ramach NATO, jak i w politykach narodowych, wyznaczyła kierunek zmian w zakresie równości płci w Siłach Zbrojnych.

W Polsce obserwuje się systematyczny wzrost liczby żołnierek w Siłach Zbrojnych, który obecnie osiąga poziom blisko 15% (WOT, 2025). Dostępne na stronie rządowej statystyki umożliwiają wstępną ocenę pozycji kobiet oraz zakres pełnionych przez nie funkcji w wojsku (GOV, 2025).

Analiza udziału kobiet w ramach poszczególnych szczebli służby wskazuje na najwyższy ich odsetek w korpusie szeregowych (19,46%), najmniejszy zaś w korpusie oficerów (9,4%). Z kolei, rozkład płci w poszczególnych rodzajach Sił Zbrojnych wykazuje największą reprezentację kobiet w Wojskach Lądowych, a także w strukturach Dowództwa Generalnego Rodzajów Sił Zbrojnych, Inspektoratu Wsparcia oraz w urzędach Ministerstwa Obrony Narodowej. W przypadku struktur dowódczych i zaplecza funkcjonalnego dominują stanowiska o charakterze administracyjnym, logistycznym i planistycznym, co – uwzględniając stereotypowy podział ról zawodowych ze względu na płeć – sprzyja relatywnie większej reprezentacji kobiet. Najniższy udział żołnierek występuje natomiast w Wojskach Specjalnych. Najpewniej wiąże się to z wysokimi wymaganiami selekcyjnymi, w tym jednolitymi stan-



Źródło: OTWARTE DANE GOV – liczba żołnierzy zawodowych z podziałem na korpusy, dane na dzień 1 października 2025 r.; https://dane.gov.pl/pl/dataset/1168/resource/413199/table?page=1&per_page=20&q=&sort=



Źródło: OTWARTE DANE GOV – liczba kobiet w SZ RP wg rodzajów Sił Zbrojnych, dane na dzień 1 października 2025r.; https://dane.gov.pl/pl/dataset/1168/resource/346986/table?page=1&per_page=20&q=&sort=

dardami egzaminu sprawności fizycznej, a także ze specyfiką realizowanych zadań bojowych. Można ponadto przypuszczać, że w tej formacji utrzymują się ugruntowane bariery kulturowe i organizacyjne, charakterystyczne dla elitarnych struktur wojskowych (GOV, 2025).

Powracając do tematyki wzrostu liczby żołnierek, należy podkreślić, że zwiększenie ich udziału w Siłach Zbrojnych stanowi istotny czynnik sprzyjający transformacji kultury organizacyjnej. Proces ten może przyczyniać się do zmiany postaw dotyczących przydatności kobiet w rolach wojskowych, dostarczania pozytywnych wzorców do naśladowania dla innych żołnierek oraz dostosowywania instytucji wojskowych do społecznych oczekiwań w zakresie równości, różnorodności i inkluzyjności w środowisku pracy/służby (Nicol, Nicol, 2024). Jednocześnie należy zaznaczyć, że sam zwrot liczebności kobiet w wojsku nie zawsze przekłada się w sposób bezpośredni na ich pełną partycypację w przestrzeni służby. Nie jest również gwarantem wolnego od barier dostępu do ścieżek kariery. Zasadnicza przyczyna tkwi w braku równoległych i skoordynowanych zmian instytucjonalnych towarzyszących procesowi zwiększenia udziału kobiet w strukturach wojskowych. Wśród nich można wskazać na potrzeby związane z systemowym wsparciem żołnierek-matek, ułatwienia w powrocie do służby po urlopach macierzyńskich, a także mechanizmy niwelujące zjawisko „szklanego sufitu", „szklanych ścian", czy syndromu królowej pszczół (Komar, 2019, ss. 125-126). Posługując się pojęciem pełnej partycypacji, mam na myśli równy – bez względu na płeć – dostęp do wszystkich stanowisk, funkcji i stopni wojskowych. Z założenia oznacza to środowisko służby wolne

od stereotypów, wynikających zarówno z niedostosowania struktur instytucjonalnych Sił Zbrojnych do specyficznych potrzeb kobiet, jak i z ograniczeń w zakresie pełnego wykorzystania potencjału osobowego żołnierzy zgodnie z ich indywidualnymi predyspozycjami i kompetencjami. Wskazane problemy mają wspólny mianownik – w znacznym stopniu stanowią konsekwencję utrwalonej kultury organizacyjnej wojska.

Pojęcie kultury organizacyjnej w literaturze definiowane jest w dwóch wymiarach. Wymiar formalny obejmuje oficjalne zasady, regulaminy i procedury funkcjonowania instytucji, natomiast wymiar nieformalny odnosi się do norm, wartości, przekonań i praktyk społecznych kształtujących codzienne funkcjonowanie organizacji. Nieformalny wymiar kultury wojskowej przekłada się na ograniczone możliwości integracji kobiet oraz ich doświadczenia zawodowe (Spijkers i in., 2024; Hendel i in., 2024). Przejawia się to w utrudnionym dostępie do awansu, zawężaniu wyboru ścieżek kariery oraz w strukturalnych barierach związanych z łączeniem obowiązków zawodowych i rodzinnych.

Przykład kraju, w którym znaczący wzrost odsetka kobiet w służbie wojskowej nie jest równoznaczny z inkluzją instytucjonalną stanowi Francja. Jej Siły Zbrojne, mierzone wskaźnikiem feminizacji, plasują się w czołówce państw członkowskich Sojuszu Północnoatlantyckiego. Odsetek żołnierek wynosi około 17% *(Ministère des Armées et des Anciens Combattants, 2025)*. Pomimo relatywnie wysokiego udziału kobiet, Francja przez długi czas mierzyła się z problemem niedostatecznej reprezentacji żołnierek na najwyższych stanowiskach dowódczych (Parly, 2018). Niezbędne okazało się zaprojektowanie i wprowadzenie rozwiązań systemowych. W 2019 roku Ministerstwo Obrony wdrożyło *Plan Równości Płci* (*Plan Mixité*) (Le Ministère des Armées, 2019). Głównym zadaniem było między innymi zwiększenie udziału kobiet w korpusie wyższych oficerów do poziomu 10% do roku 2022 (Ministère des Armées, 2023). Założony cel został osiągnięty. Program – z uwagi na wąską specjalizację – nie wyeliminował wszystkich problemów związanych z partycypacją kobiet w służbie wojskowej. Utrzymały się zjawiska segregacji poziomej, na co wskazują między innymi ustalenia C. Boutron i C. Weber (2022), zawarte w artykule o wymownym tytule: *„Feminizacja armii francuskiej: zaangażowanie instytucjonalne i opór wewnętrzny"*. Program nie rozwiązał również problemu ograniczonej reprezentacji kobiet w misjach zagranicznych ani zjawiska przemocy seksualnej w środowisku wojskowym. To zaś dowodzi, że realizacja polityki równości płci w strukturach militarnych ma charakter złożony, wielowymiarowy i stanowi wyzwanie dla instytucji obronnych.

W Polsce obserwuje się występowanie zbliżonych problemów. Na podstawie badań własnych (Judzińska, 2020) oraz analizy literatury przedmiotu (por. Maciejewski, Dojwa, 2012; Drapikowska, Palczewska, 2014; Drapikow-

ska, 2013) można wyróżnić kluczowe bariery ograniczające pełną partycypację kobiet w służbie wojskowej, do których należą:

1) bariery doświadczane przez żołnierki w okresie ciąży oraz w trakcie macierzyństwa;

2) zjawisko tak zwanego „szklanego sufitu", ograniczające możliwość awansu kobiet na wyższe stopnie wojskowe i stanowiska kierownicze;

3) zjawisko „szklanych ścian", przejawiające się niedoreprezentowaniem kobiet między innymi w jednostkach specjalnych;

4) samowykluczanie się kobiet z kariery;

5) problemy integracji pomiędzy żołnierkami pełniącymi służbę.

Na potrzeby niniejszego artykułu dalsze rozważania poświęcę ostatniemu wymienionemu zagadnieniu, to jest problematyce integracji pomiędzy żołnierkami pełniącymi zawodową służbę wojskową. Zagadnienie to bywa stosunkowo rzadko podejmowane w literaturze przedmiotu. W związku z powyższym, celem tego oto artykułu jest wskazanie wybranych pozytywnych praktyk stosowanych lub wdrażanych w państwach członkowskich NATO, ukierunkowanych na wspieranie i rozwijanie integracji pomiędzy żołnierkami. Jest ona – jak wskazuje część badaczy (Cheney, 2014; Rones, Steder, 2018) – czynnikiem ochronnym, stanowiącym swoisty bufor wzmacniający odporność psychologiczną i zawodową kobiet pełniących służbę wojskową. Przytoczone tutaj przykłady mogą stanowić potencjalne źródło inspiracji w poszukiwaniu rozwiązań adekwatnych do polskiego kontekstu. Jestem świadoma, że nie są one wolne od ograniczeń, a ich skuteczność może być zróżnicowana ze względu na uwarunkowania kulturowe, organizacyjne, czy systemowe poszczególnych państw. Założeniem tego oto tekstu nie jest idealizacja przedstawionych rozwiązań, lecz refleksja nad możliwościami ich adaptacji lub/i inspirowanie do poszukiwania skutecznych form wsparcia kobiet w strukturach Sił Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej.

Przykłady pozytywnych praktyk integracji w wybranych krajach NATO

W literaturze przedmiotu, poświęconej tematyce partycypacji kobiet w przestrzeni służby wojskowej, podkreśla się, że istotnym czynnikiem wpływającym na jakość funkcjonowania kobiet w Siłach Zbrojnych jest możliwość budowania wzajemnych relacji, wymiany doświadczeń oraz tworzenia środowiskowego wsparcia. Integracja ta sprzyja nie tylko redukcji barier organizacyjnych i psychologicznych, lecz także umożliwia skuteczniejsze identyfikowanie problemów specyficznych dla kobiet pełniących służbę wojskową. Potwierdziły to badania prowadzone wśród kobiet-weteranek, akcentując

znaczenie i rolę programów formalnych, zwiększających poczucie przynależności i wsparcia społecznego (Galovski i in., 2024; Matteson, Hardiman, 2024).

Z kolei, jak zauważają Spijkers i współpracownicy (2024), negatywny wpływ na integrację kobiet w wojsku mają dominujące normy męskie, które narzucają określone wzorce zachowań i ograniczają przestrzeń dla wyrażania tożsamości płciowej. Polityka odgórna, tworzona przez decydentów, nie zawsze jest autentycznie wdrażana ani w pełni dostosowana do potrzeb kobiet, co ogranicza jej skuteczność. W tym kontekście kluczową rolę odgrywają inicjatywy oddolne – niejako poprzez „uzupełnienie", umożliwiające dialog, wymianę doświadczeń i tworzenie sieci wsparcia dla żołnierek. Jednym z istotnych problemów w dziedzinie komunikacji i współpracy między żołnierkami jest tak zwany syndrom królowej pszczół (*Queen Bee Syndrome*) (Faniko, Ellemers, Derks, 2016). Zjawisko to polega na dystansowaniu się kobiet zajmujących wyższe stanowiska wojskowe wobec swoich koleżanek niższych stopniem oraz na identyfikowaniu się z dominującymi wzorcami męskimi, co utrudnia budowanie sieci wsparcia i wzajemnej integracji. Trafnie obrazują ten dylemat Hendel i współpracownicy, pisząc, że:

> Jeśli kobiety w wojsku zaakceptują swoje kobiece cechy, są ignorowane jako niezdolne do wykonywania pracy żołnierskiej. Jednak, gdy kobiety dążą do osiągnięcia honorowego ideału męskości, aby być skutecznymi żołnierzami, przejmują męskie role i status jako dominująca grupa (Hendel i in., 2024, s. 3).

W konstatacji autorów, dopóki kobiety będą postrzegać swoją płeć jako ograniczenie lub przeszkodę w karierze wojskowej, zjawisko syndromu królowej pszczół będzie się utrzymywać.

Rones i Steder (2018) podkreślają, że kluczowym warunkiem przezwyciężenia syndromu królowej pszczół jest stworzenie środowiska, w którym kobiety nie będą musiały rezygnować ze swojej płci, ani asymilować się z męskimi normami. Badacze odwołują się w tym kontekście do działań Norweskiego Dowództwa Operacji Specjalnych, które utworzyło pluton składający się wyłącznie z kobiet. Zdobywając doświadczenia w zadaniach zwykle przypisywanych mężczyznom, kobiety współpracowały jako zintegrowana drużyna, zamiast rywalizować, co wzmacniało poczucie przynależności i wzajemnego wsparcia.

Jednocześnie, jak podkreślają Nicol i Nicol (2024), istotną strategią zwiększania porozumienia między żołnierkami jest kontakt wysokiej jakości z kobietami zajmującymi stanowiska kierownicze. Tego rodzaju relacje znacząco poprawiają akceptację kobiet w wojsku oraz redukują uprzedzenia. Stanowią one jeden z najsilniejszych argumentów naukowych uzasadniających rozwój sieci wsparcia dla kobiet, programów mentoringowych oraz zwiększanie widoczności kobiet-liderek w organizacjach wojskowych.

W polskich Siłach Zbrojnych mechanizmy tego typu pozostają słabo rozwinięte. Pomimo istnienia Rady do Spraw Kobiet w SZ RP, jej działalność ma głównie charakter doradczo-opiniujący, co ogranicza bezpośredni kontakt ze środowiskiem żołnierek. W rezultacie, komunikacja pozioma – pomiędzy kobietami pełniącymi służbę – jest niewystarczająco intensywna, a wymiana wiedzy oraz doświadczeń pozostaje rozproszona i niesystemowa. Wzmocnienie tego obszaru mogłoby przyczynić się do zwiększenia poczucia przynależności, integracji oraz efektywnego zgłaszania potrzeb wynikających z realiów służby.

W dalszej części artykułu przywołam i omówię wybrane pozytywne praktyki państw NATO w zakresie wzajemnej integracji żołnierek w Siłach Zbrojnych. Zostaną one przedstawione według następującego porządku: najpierw inicjatywy rządowe (odgórne), a następnie inicjatywy pozarządowe (oddolne). Pragnę podkreślić, że rozróżnienie to ma charakter wyłącznie analityczny i nie odzwierciedla istnienia sztywnych, rozłącznych modeli. W praktyce państwa członkowskie NATO przyjmują rozwiązania mieszczące się na kontinuum między podejściem silnie zinstytucjonalizowanym a inicjatywami oddolnymi.

Kanada – instytucjonalne sieci wsparcia i integracji kobiet na różnych etapach wojskowej kariery zawodowej

Poszukując dobrych praktyk stosowanych w państwach członkowskich, warto odwołać się do doświadczeń Kanady. Jest to przykład rozwiązania zbliżonego pod względem formalnym do polskiej inicjatywy, lecz funkcjonującego w sposób zauważalnie bardziej efektywny. Mowa tu o Organizacji Doradczej Kobiet w Obronie Narodowej (*Defence Women's Advisory Organization*) – kanadyjskiej organizacji doradczej działającej na rzecz kobiet w Siłach Zbrojnych (Defence Advisory Groups, 2025).

W przeciwieństwie do odpowiednika polskiego, Organizacja Doradcza Kobiet w Obronie Narodowej umożliwia członkostwo personelowi wojskowemu znajdującemu się na różnych etapach ścieżki zawodowej. Takie rozwiązanie stwarza możliwość uzyskania wsparcia w zakresie identyfikacji i rozwiązywania problemów systemowych, które utrudniają pełne uczestnictwo kobiet w strukturach wojskowych. Członkinie organizacji mogą wyrażać opinie oraz wymieniać się doświadczeniami z żołnierkami piastującymi różne stanowiska o różnych stopniach wojskowych. Prócz „wojskowego networkingu", Organizacja Doradcza Kobiet w Obronie Narodowej pełni funkcję doradczą wobec kierownictwa kanadyjskich Sił Zbrojnych. Oznacza to między innymi przekazywanie informacji zwrotnych, zgłaszanie propozycji działań oraz formułowanie rekomendacji z perspektywy kobiet pełniących służbę wojskową. Taki model funkcjonowania sprzyja większej efektywności

w diagnozowaniu i rozwiązywaniu problemów strukturalnych, a następnie wzmacnia sprawczość kobiet w procesie inicjowania i wdrażania zmian w kulturze organizacyjnej. Ponadto, umożliwia budowanie postaw opartych na współpracy i wzajemnym wsparciu między żołnierkami, co stanowi istotny element przeciwdziałania zjawiskom rywalizacji i izolacji opisywanym w literaturze jako tak zwany „syndrom królowej pszczół". Należy podkreślić, że Organizacja Doradcza Kobiet w Obronie Narodowej stanowi część szerszej struktury funkcjonującej pod nazwą Grupy Doradcze ds. Obrony (*Defence Advisory Groups*). Odgrywają one istotną rolę we wspieraniu realizacji celów związanych z równością zatrudnienia oraz wzmacnianiem różnorodności zarówno w Departamencie Obrony Narodowej (*Department of National Defence*), jak i w Kanadyjskich Siłach Zbrojnych. Ich działalność wpisuje się w strategiczne działania państwa na rzecz budowania inkluzywnego środowiska służby, sprzyjającego pełnemu uczestnictwu wszystkich członków personelu (Bartlette, 2025).

Skuteczność funkcjonowania Organizacji Doradczej Kobiet w Obronie Narodowej została potwierdzona w Raporcie Niezależnego Zewnętrznego Kompleksowego Przeglądu z 2022 roku (2022, s. 187). W dokumencie podkreślono, że grupy doradcze odgrywają kluczową rolę jako inicjatorzy zmian. Ich stała obecność w środowisku wojskowym oraz regularne uczestnictwo w życiu społeczności zapewniają im szczególną, trudno zastępowalną wiedzę na temat problemów i potrzeb członków Sił Zbrojnych Kanady oraz pracowników Departamentu Obrony Narodowej. Dzięki temu stanowią one istotne ogniwo w procesie diagnozowania barier strukturalnych oraz formułowania rekomendacji służących poprawie warunków służby.

Wielka Brytania – wyspecjalizowane sieci tematyczne służące wsparciu i integracji kobiet w Siłach Zbrojnych

Interesujące przykłady inicjatyw realizowanych w ramach polityki rządowej na rzecz integracji kobiet występują w Siłach Zbrojnych Wielkiej Brytanii. Brytyjskie Ministerstwo Obrony powołało szereg wewnętrznych sieci wsparcia, których celem jest wzmacnianie integracji, wymiany doświadczeń oraz wzajemnego wsparcia pomiędzy kobietami pełniącymi służbę wojskową. Na uwagę zasługuje wysoki stopień specjalizacji owych inicjatyw. Odpowiadają one bowiem na zróżnicowane potrzeby kobiet w zależności od rodzaju Sił Zbrojnych (m.in. Sieć Kobiet Służących w Armii, Sieć Kobiet Służących w Marynarce Wojennej oraz Sieć Kobiet Służących w Królewskich Siłach Powietrznych), jak również na potrzeby wynikające z uwarunkowań biologicznych i zdrowotnych żołnierek. Szczególną w tym względzie kategorię stanowią sieci ukierunkowane na zagadnienia związane z macierzyństwem i zdrowiem kobiet. Przykładem jest Sieć Wsparcia Kobiet Karmienia Piersią (*Defence Bre-*

astfeeding Network) – inicjatywa skierowana do żołnierek w ciąży, karmiących piersią oraz ich partnerów. Jej zasadniczym celem jest zapewnienie wsparcia informacyjnego, organizacyjnego i doradczego w okresie ciąży, urlopu macierzyńskiego oraz po powrocie do służby. Odzwierciedla ona instytucjonalne uznanie zróżnicowanych potrzeb kobiet wynikających z biologicznych predyspozycji, a jednocześnie stanowi element szerszej strategii wspierania ich ciągłości zawodowej w strukturach wojskowych (Royal British Legion, 2025). Uzupełnieniem tego podejścia jest Sieć ds. Menopauzy w Ministerstwie Obrony Narodowej (*Ministry of Defence Menopause Network*), która koncentruje się na problematyce menopauzy w kontekście służby wojskowej. W związku z tym podejmuje zagadnienia związane z funkcjonowaniem kobiet doświadczających objawów menopauzalnych, takich jak uderzenia gorąca, obniżona koncentracja czy zmęczenie, w warunkach wymagających wysokiej sprawności fizycznej i psychicznej, w tym podczas noszenia umundurowania czy realizacji testów sprawnościowych. Inicjatywa odpowiada również na obawy związane ze stosowaniem środków pomocniczych i adaptacyjnych, przyczyniając się do zwiększenia świadomości przełożonych oraz budowania bardziej inkluzyjnej kultury organizacyjnej w Siłach Zbrojnych (Maternity and Midwifery Forum, 2024).

Holandia – (nie)formalne mechanizmy wsparcia i konsultacji żołnierek

Holandia stanowi przykład państwa, w którym integracja kobiet w strukturach wojskowych opiera się przede wszystkim na inicjatywach oddolnych, funkcjonujących w ścisłej współpracy z polityką resortu obrony oraz instytucjonalnie uznawanych i wspieranych. Model ten, skoncentrowany na networkingu żołnierek, pozostaje z jednej strony w kontraście wobec podejść przyjętych między innymi w Kanadzie i Wielkiej Brytanii. Z drugiej strony, choć polityka Ministerstwa Obrony Holandii nie odnosi się do integracji pomiędzy żołnierkami w sposób tak jednoznaczny, wykazuje wrażliwość na obecność kobiet w strukturach wojskowych poprzez szerokie ramy programowe. Dotyczy to w szczególności polityki Integralności Biznesowej i Społecznej (*Zakelijke en Sociale Integriteit*), ukierunkowanej na kształtowanie bezpiecznego środowiska służby oraz przeciwdziałanie dyskryminacji, molestowaniu i wykluczeniu społecznemu (Ministerie van Defensie). Powracając do wątku inicjatyw oddolnych, warto przywołać Sieć Kobiety i Obrona (*Netwerk Vrouw & Defensie*), zrzeszającą kobiety zatrudnione w resorcie obrony, w tym żołnierki zawodowe. Istotnym elementem jej funkcjonowania jest formalne uznanie przez Ministerstwo Obrony, które postrzega ją nie tylko jako przestrzeń wsparcia i integracji, lecz także jako kanał konsultacyjny oraz mechanizm zgłaszania problemów napotykanych przez kobiety w służbie. Sieć umożli-

wia wymianę doświadczeń, wzmacnia komunikację poziomą między przedstawicielkami różnych stopni i rodzajów Sił Zbrojnych oraz wspiera rozwiązywanie trudności wynikających ze specyfiki pracy wojskowej. Działalność Sieci Kobiety i Obrona obejmuje gromadzenie i analizę zgłaszanych kwestii oraz ich upowszechnianie wśród członkiń, co sprzyja identyfikacji wspólnych potrzeb i formułowaniu rekomendacji dla decydentów. Uzupełnieniem tych działań są cykliczne wydarzenia integracyjne, programy mentoringowe oraz projekty ukierunkowane na rozwój zawodowy i wzmacnianie motywacji kobiet, w tym w obszarach szczególnie newralgicznych z perspektywy ról społecznych, takich jak godzenie obowiązków służbowych z macierzyństwem (Vrouw en Defensie, 2025).

Stany Zjednoczone – od formalnych programów do sieci mentoringowych wspierających integrację kobiet w Siłach Zbrojnych

Szczególne miejsce w zakresie integracji kobiet w Siłach Zbrojnych zajmują Stany Zjednoczone, które do niedawna wspierały ten proces zarówno na poziomie instytucjonalnym, jak i oddolnym. Do połowy 2025 roku funkcjonował bowiem ministerialny organ o nazwie Komitet Doradczy ds. Kobiet w Siłach Zbrojnych przy Departamencie Obrony (*Defense Departament Advisory Committee on Women in the Services*), ukierunkowany na doradztwo w zakresie polityk dotyczących służby kobiet. Zgodnie z decyzją administracyjną, został on jednak zamknięty (Seciurity women, 2025).

Wśród oddolnych programów i inicjatyw, które pojawiały się na przestrzeni lat w odpowiedzi na potrzebę wzmacniania integracji kobiet w Siłach Zbrojnych Stanów Zjednoczonych, warto zwrócić uwagę na przykład Inicjatywy Siostrzeństwa Wojskowego (*Military Sisterhood Initiative*). Inicjatywa ta stanowi odzwierciedlenie oddolnego podejścia do budowania relacji, mentoringu i wzajemnego wsparcia pomiędzy żołnierkami i weterankami, niezależnie od etapu kariery wojskowej. Ta międzygeneracyjna platforma sprzyja nawiązywaniu kontaktów w budowaniu relacji zarówno na poziomie lokalnym, krajowym, jak i międzynarodowym. Uczestniczki mogą korzystać z przestrzeni do dyskusji, wymiany informacji, dzielenia się materiałami oraz nagłaśniania problemów wynikających z doświadczeń kobiet pełniących zawodową służbę wojskową. Sieć skierowana jest wyłącznie do czynnych zawodowo żołnierek oraz kobiet-weteranek, co wzmacnia – jak się wydaje – charakter wspólnotowy i sprzyja budowania bezpiecznych relacji (Military Sisterhood Initiative).

Norwegia – networking kobiet w warunkach powszechnego poboru

Norwegia stanowi jeden z najbardziej zaawansowanych przykładów państwa wdrażającego politykę równości płci w sektorze obronnym. Kluczowym

momentem w tym procesie było wprowadzenie w 2015 roku powszechnego poboru do służby wojskowej obejmującego zarówno kobiety, jak i mężczyzn na identycznych zasadach. Tym samym, Norwegia stała się pierwszym państwem członkowskim NATO oraz pierwszym krajem na świecie, który formalnie objął kobiety obowiązkowym poborem wojskowym. Decyzja ta miała istotne konsekwencje nie tylko dla systemu obronnego, lecz także dla polityki integracyjnej, równościowej oraz struktury kulturowej Sił Zbrojnych (Knapskog, 2023). W tym kontekście kluczową rolę odgrywa Sieć Kobiet w Wojsku (*Militært Kvinnelig Nettverk*), założona w 1989 roku jako organizacja pozarządowa działająca na rzecz kobiet w norweskich Siłach Zbrojnych. Obecnie zrzesza ona około 5000 członkiń, w tym żołnierki zawodowe, kobiety odbywające służbę kontraktową, studentki uczelni wojskowych oraz kobiety w trakcie szkolenia wojskowego. Sieć Kobiet w Wojsku posiada realny wpływ na politykę Sił Zbrojnych w zakresie rekrutacji, utrzymania kobiet w służbie oraz przeciwdziałania mobbingowi i molestowaniu. Działalność sieci koncentruje się na promowaniu równości i różnorodności, zwiększaniu świadomości wyzwań, przed którymi stoją kobiety w służbie wojskowej, oraz współpracy z kierownictwem wojskowym w celu uwzględniania tych zagadnień w strategicznych priorytetach organizacyjnych. Sieć Kobiet w Wojsku pełni również funkcję platformy integracyjnej, umożliwiającej wymianę doświadczeń i wzajemne wsparcie pomiędzy żołnierkami różnych stopni i rodzajów Sił Zbrojnych, a także wspiera rozwój zawodowy swoich członkiń poprzez seminaria i konferencje poświęcone przywództwu oraz planowaniu kariery. Istotnym obszarem aktywności Sieci Kobiet w Wojsku są działania rzecznicze, obejmujące reprezentowanie interesów kobiet w debatach politycznych i organizacyjnych, zwłaszcza w zakresie warunków służby oraz godzenia obowiązków zawodowych z życiem rodzinnym, między innymi poprzez regulacje dotyczące urlopów rodzicielskich (Olsen, 2024). Sieć współpracuje z innymi podmiotami, w tym ze związkami zawodowymi oraz organizacjami weteranów, czego przykładem jest przyznanie jej w 2024 roku nagrody przez Yrkesorganisasjonenes Sentralforbund (YS) za działania na rzecz równości płci (Eriksen, 2025).

Podsumowanie

Podsumowując, nie tylko wzrost liczby kobiet, co zilustrowałam na przykładzie Francji, ale również polityki odgórne/oddolne realizowane w Norwegii, USA, Wielkiej Brytanii, Kanadzie i Holandii tworzą ramy sprzyjające zwiększeniu udziału kobiet w Siłach Zbrojnych. Istotnym elementem tych działań jest uwzględnienie specyficznych potrzeb kobiet, obejmujących kwe-

stie zdrowotne i biologiczne, a także rozwijanie rozległych sieci wsparcia oraz mechanizmów networkingu – zarówno na poziomie instytucjonalnym, jak i oddolnym – pod warunkiem ich odpowiedniej organizacji i koordynacji. Różnorodność stanowisk, wzrastająca liczba kobiet oraz tworzenie przestrzeni sprzyjających integracji stanowią dodatkowe czynniki zwiększające efektywność partycypacji kobiet oraz ich możliwości rozwoju zawodowego. Daje to również nadzieję na poprawę relacji między samymi kobietami oraz na wzrost inicjatywy we wzajemnym wspieraniu się, niezależnie od zajmowanej pozycji w hierarchii wojskowej.

Niniejszy tekst nie wyczerpuje problematyki, lecz ma na celu inicjację dyskusji i zachętę do dalszych badań w tej dziedzinie. Czerpanie inspiracji z doświadczeń innych krajów oraz reagowanie na specyficzne potrzeby kobiet mogą przyczynić się do zwiększenia potencjału obronnego armii, wynikającego z rosnącej obecności żołnierek i różnorodności pełnionych przez nie funkcji, a także do uczynienia z Sił Zbrojnych atrakcyjnego pracodawcy również dla kobiet.

Wkład autorów

Autorka deklaruje samodzielny wkład w powstanie pracy.

REFERENCES

Opracowania

Aniko, K., Ellemers, N., Derks, B. (2016). *Queen Bees and Alpha Males: Are successful women more competitive than successful men?* European Journal of Social Psychology, 46(7), 903-913

Boutron, C., Weber, C., (2022). *La féminisation des armées françaises: entre volontarisme institutionnel et résistances internes*. Travail genre et sociétés, 47(1), 37-54

Cheney, A., Booth, B., Mengeling, M., Torner, J., Sadler, A. (2014). *Servicewomen's Strategies to Staying Safe During Military Service*. Gender Issues, 32, 1-18

Drapikowska, B. (2013). *Militarna partycypacja kobiet w siłach zbrojnych RP*. Zeszyty Naukowe AON, 2(91), 166-194

Drapikowska, B. (2013). *Kompetencje dowódcze – własne oraz innych kobiet – w opiniach kobiet – żołnierzy*. Obronność – Zeszyty Naukowe Wydziału Zarządzania i Dowodzenia Akademii Obrony Narodowej, 4(8), 68-84

Faniko, K., Ellemers, N., Derks, B. (2016). *Queen Bees and Alpha Males: Are successful women more competitive than successful men?: Queen Bees and Alpha Males.* European Journal of Social Psychology, 46, 903-913

Galovski, T.E., Street, A.E., Cooney, C.C., Winters, M.R. (2024). *Evaluating the Impact of a Peer Support Program on Participants' Well-Being: Finding Belongingness Through the Women Veterans Network.* Medical Care, 62(12), 43-49

Hendel, E., MacEachern, K.H., Haxhiu, A., Waruszynski, B.T. (2024) "*Proud, brave, and tough": women in the Canadian combat arms.* Frontiers in Sociology, 3, 1-16

Komar, A. (2019). *Wybrane aspekty tokenizmu jako przykłady dyskryminacji kobiet w służbach mundurowych w Polsce*. Kwartalnik Naukowy OAP e-Politikon, 30, 125-141

Maciejewski, J., Dojwa, K. (2012). *Kobiety w grupach dyspozycyjnych.* Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego

Matteson, A.L., Hardiman, E.R., (2024). *Women Veterans' definitions of peer support: A qualitative description analysis*. Journal of Military, Veteran and Family Health, 10(3), 49-57

Nicol A.A.M., Mayrand N.A. (2024). *Attitudes towards women in the military and their relation to both quantity and quality contact with female leaders.* Frontiers in Psychology, 15, 1-17

Palczewska, M., Drapikowska, B. (2014). *Służba wojskowa kobiet wyzwaniem dla sił zbrojnych RP*. Obronność – Zeszyty Naukowe Wydziału Zarządzania i Dowodzenia Akademii Sztuki Wojennej, 3(11), 98-112

Rones, N., Steder, F.B. (2018). *The Queen Bees and the Women's Team – A contextual examination of enmity and friendship between military women*. Kvinder, Køn & Forskning, 27(2-3), 32-48

Spijkers, A.S., Snoek, A., Molewijk, B., van Baarle, E. (2024). *Complexities and Possibilities of Strengthening the Social Inclusion of Military Women in the Netherlands Armed Forces: Findings From an Action Research Project*. Armed Forces & Society, 0(0)

Źródła internetowe

Bartlette, R. (2025). *DWAO aims to #AccelerateAction this International Women's Day* (canada.ca/en) [dostęp: 30.11.2025]

Defence Advisory Groups – Government of Canada (canada.ca/en) [dostęp: 30.11.2025]

Eriksen, M. (2025). *Militært kvinnelig nettverk har valgt ny leder* (orsvaretsforum.no) [dostęp: 10.12.2025]

GOV. Liczba żołnierzy zawodowych z podziałem na korpusy (2025) (dane.gov.pl) [dostęp: 18.11.2025]
GOV. Liczba kobiet w SZ RP wg rodzajów Sił Zbrojnych (2025) (dane.gov.pl) [dostęp: 18.11.2025]
Knapskog, A.H. (2023). *Statement on "Women's leadership in times of conflict and war and their role in the armed forces, diplomacy and beyond"* (norway.no) [dostęp: 10.12.2025]
Le Ministère des Armées (2019). Le Plan Mixité Du Ministère Des Armées. Y Aller, Y Rester, Y Évoluer (defense.gouv.fr) [dostęp: 28.11.2025]
Military Sisterhood Initiative. A national peer support community of and for women of the military (militarysisterhoodinitiative.org) [dostęp: 6.12.2025]
Ministerie van Defensie. Zakelijke en sociale integriteit (defensie.nl) [dostęp: 7.12.2025]
Ministère des Armées (2023). Mixité dans les armées: les résultats sont là! (defense.gouv.fr) [dostęp: 28.11.2025]
Olsen, O.F. (2024). *Vi er fortsatt en minoritet i Forsvaret* (bfo.no) [dostęp: 6.12.2025]
Report of the Independent External Comprehensive Review (2022) s. 187 (canada.ca/en) [dostęp: 30.11.2025]
Royal British Legion (2025). Community networks for currently serving and ex-service women (britishlegion.org.uk) [dostęp: 6.12.2025]
Security women. Pentagon shutters women's advisory group (2025) (securitywomen.org) [dostęp: 7.12.2025]
Supporting Infant feeding in the Armed voices: the Defence Breastfeeding Network (2024). **(**maternityandmidwifery.co.uk**)** [dostęp: 30.11.2025]
Vrouw en Defensie. Over ons - Waarom Netwerk Vrouw & Defensie (vrouwendefensie.nl) [dostęp: 7.12.2025]
WOT. Kobiety w wojsku (2025) (media.terytorialsi.wp.mil.pl) [dostęp: 28.11.2025]

Agata Strzelczyk
ORCID 0000-0001-9825-8111

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

JAK UCZYĆ INNYCH I SIĘ ZAREKLAMOWAĆ. AUTHORTUBE – CHARAKTERYSTYKA I KONTROWERSJE

Abstract. Strzelczyk Agata, *Jak uczyć innych i się zareklamować. AuthorTube – charakterystyka i kontrowersje* [How to Teach Others and Promote Yourselves. AuthorTube – Characteristics and Controversies] Studia Edukacyjne no. 79, 2025, Poznań 2025, pp. 155-170. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 30.11.2025. Accepted: 28.12.2025. DOI: 10.14746/se.2025.79.10

The aim of this article is to present the phenomenon of AuthorTube – YouTube channels offering writing advice, run by published or aspiring writers. Several of the most popular channels are presented, along with profiles of their hosts, such as Jenna Moreci, Meg LaTorre, Abbie Emmons, Alexa Donne, and Shaelin Bishop. The general nature of the advice they give is discussed, as well as controversies that have arisen within the community.

Key word: YouTube, social media, AuthorTube, writing

Wstęp

W obecnych czasach Internet umożliwia, jak nie miało to miejsca nigdy wcześniej, kształtowanie się globalnych społeczności, skupionych wokół wspólnych pasji i zainteresowań. Wiele z nich można odnaleźć między innymi na takich platformach, jak YouTube, TikTok, czy Instagram.

Osoby zajmujące się lub zainteresowane kreatywnym pisaniem oraz poszukujące w Internecie porad i wskazówek mogą bez problemu znaleźć je na przykład w społeczności nazywanej AuthorTube, oferującej między innymi dostęp do kanałów prowadzonych przez osoby udzielające porad pisarskich. W niniejszym artykule przybliżona zostanie charakterystyka tej społeczności, a także opis cech wybranych pięciu spośród tych kanałów, cieszących się idącą niekiedy w miliony liczbą wyświetleń.

Na podstawie tych kanałów i najczęściej oglądanych na nich materiałach filmowych przedstawione zostaną główne kwestie, interesujące obecnie aspi-

Studia Edukacyjne 79, 2025: 155-170. © The Author(s), Adam Mickiewicz University Press, 2025.
Open Access article, distributed under the terms of the CC licence (BY, https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

rujące osoby piszące. Przytoczone zostaną również kontrowersje związane ze środowiskiem, zarówno jednostkowe (choć symptomatyczne) skandale, jak i zasadniczy problem w postaci krytyki, która coraz częściej pada pod adresem zjawiska – czy właściwe jest, aby setkom tysięcy widzów porad udzielały osoby, które same niekoniecznie są kompetentne.

Czym jest AuthorTube?

Ta akronomiczna nazwa powstała z połączenia dwóch słów – *author* i *youtube.* Rozumiemy pod nią pewną społeczność, skupioną wokół często aspirujących pisarzy, publikujących związane ze swoją pasją materiały na serwisie internetowym YouTube, złożoną z nich, a także z osób oglądających te materiały i angażujących się w ich kontent.

YouTube został założony w 2005 roku i zgodnie ze statystykami opublikowanymi na stronie forbes.com jest dziś drugim po Facebooku najpopularniejszym serwisem internetowym na świecie, mogącym pochwalić się 2,68 miliardami aktywnych użytkowników (Belle Wong, 2023). Umożliwia on zamieszczanie różnej długości filmików, które można oglądać bezpłatnie i pod którymi zamieszczać swoje komentarze. Na przestrzeni dekad jego funkcjonowanie ulegało przemianom, którym poświęcono już opracowania naukowe (Paolillo i in., 2018; Bomba i in., 2017). Wciąż badany jest również jako rozwijający się fenomen społeczno-kulturowy i chociaż od kilku lat niektórzy wróżą mu spadek popularności na rzecz takich serwisów streamingowych, jak Netflix czy Amazon, to jednak na dziś prognozy takie nie wydają się sprawdzać.

Tematyka materiałów zamieszczanych na YouTube jest niezmiernie różnorodna, co nie dziwi, biorąc pod uwagę liczbę użytkowników i niemal całkowitą dowolność w doborze, ograniczaną jedynie zasadniczymi przepisami, zakazującymi głównie promowania takich kwestii, jak mowa nienawiści, graficznie przedstawiona przemoc i tym podobnie (*Youtube's Community Guidelines – Youtube Help,* b.d.). Wokół określonych tematów i rodzajów filmików z czasem zaczęły powstawać społeczności twórców i odbiorców. Nie sposób naturalnie wyliczyć wszystkich takich społeczności, jednak można wyszczególnić kilka najpopularniejszych. Internetowe czasopismo „Study Breaks" w artykule z 2018 roku (Farrell, 2018) wymienia na pierwszym miejscu społeczność *Lifestyle* – szeroki termin, grupujący kilka pomniejszych nurtów, związanych z urodą i modą. Na drugim miejscu znaleźli się *Vloggers* – ludzie nagrywający swoje codzienne życie i dzielący się nim z widzami. Kolejny nurt to *Cooking* – kanały z poradami kulinarnymi, *Gaming* – kanały poświęcone grom komputerowym, w tym bardzo popularne *Let's Plays*; kanały muzyczne, artystyczne i w końcu, na siódmym miejscu, kanały poświęcone książkom.

Społeczność skupiona na YouTube wokół książek nazywana jest zwykle BookTube'em. Jak pisze Natalia Tolstopyat:

> BookTubers are not simply people talking about books on camera; they are a unique society with a shared purpose and ser conventions (…). They are united by a love of literature and books as physical objects (Tolstopyat, 2018, s. 91).

Osoby prowadzące takie kanały, niezależnie czy posiadają kilkoro stałych widzów, czy setki tysięcy subskrybentów, tworzą materiały skupione wokół literatury, od zwykłych recenzji czytanych książek poczynając, poprzez głębokie analizy, relacje na żywo z czytania, prezentacje swoich półek z książkami, listy książkowych rekomendacji, aż po filmiki prezentujące tak zwane *hauls*, czyli świeżo zakupione książki, które będą wkrótce czytać.

Społeczność BookTube'a, wraz z siostrzanymi społecznościami Bookstagramu i BookToka (istniejących odpowiednio na platformach Instagram i TikTok) od pewnego czasu wzbudza szczególne zainteresowanie ze względu na wpływ, jaki odciska na przemyśle wydawniczym (Tomasena, 2019). Recenzje wpływowych BookTuberów mogą zapewnić pozycjom wydawniczym ogromną popularność, choć również jednak uczynić z jakiejś książki internetowe pośmiewisko. Fenomen BookTube'a stanowi również przyczynek do analizy popularności czytelnictwa wśród młodzieży. Na gruncie polskim artykuł temu poświęciła między innymi Kamila Rogowicz, wskazując, że skala zjawiska jest nie tylko dowodem na to, iż młodzi ludzie wciąż czytają, ale również narzędziem do tego zachęcającym (Rogowicz, 2018).

Interesujące nas w tym artykule zjawisko – AuthorTube stanowi odgałęzienie BookTube'a. Na stronie wydawnictwa SparkPress definiowany jest tako

> small but tight-knit community (…) off-shoot of the BookTube community. It focuses on topics close to the heart of authors: writing tips, prompts, ways to overcome writers block, and insights to the writing/publishing process (An Introduction to Authortube – SparkPress – Publishing News, 2019).

O ile więc BookTube skupia się na czytaniu książek, tak AuthorTube – na ich tworzeniu, pisaniu i publikowaniu. Jest fenomenem mniejszym niż BookTube i nie doczekał się jeszcze badawczej perspektywy, jednak na jego podstawie można zaobserwować interesujące zjawiska, mówiące wiele o środowisku aspirujących pisarzy.

AuthorTube, na czym polega?

Ogólnie rzecz ujmując, można wyróżnić dwa rodzaje materiałów zamieszczanych na kanałach AuthorTube'a – porady pisarskie i pisarskie vlogi.

Za pomocą tych drugich twórcy dzielą się z widzami swoją drogą pisarską, opowiadając o własnych projektach, opisując swoje pisarskie rutyny, testując nowe metody i techniki pisarskie – dzieląc się z widzami nie tyle swoją wiedzą i doświadczeniem, co własną drogą artystyczną. Porady pisarskie z drugiej strony opierają się na tym, że twórca stawia się w pozycji autorytetu, kogoś z doświadczeniem i wiedzą.

Oczywiście, podział ten nie jest sztywny i większość kanałów AuthorTube'a łączy w sobie oba te nurty – kanały skupione głównie na poradach od czasu do czasu dzielą się z widzami również autorskimi rutynami, kanały vloggerskie czasami zbierają nabyte doświadczenia w zbiór porad i tym podobnie. W niniejszym artykule będziemy jednak zajmować się kanałami, w których przeważa ten typ pierwszy – kanałami oferującymi widzom porady i naukę pisania.

Ze względu na skalę zjawiska, skupimy się w badaniach na kilku najpopularniejszych takich kanałach, posiadających co najmniej sto tysięcy subskrybentów: *Writing with Jenna Moreci, Abbie Emmons, Alexa Donne, ShaelinWrites* i *iWriterly*. Omówimy pokrótce ich tematykę, styl, zasięg, rodzaje udzielanych rad oraz osoby je prowadzące.

Writing with Jenna Moreci jest kanałem posiadającym obecnie (to jest pod koniec 2023 roku) 279 tysięcy subskrybentów i blisko 30 milionów wyświetleń, a założony został 4 maja 2013 roku. Teraz najstarszy dostępny filmik, zatytułowany „How to Write Believable Characters", pochodzi z 27 sierpnia 2014 roku. W opisie kanału jego można twórczyni przedstawia się następująco:

My name is Jenna, and I'm a #1 bestselling author. I give straightforward writing tips with a hefty dose of sarcasm every Wednesday (JennaMoreci, n.d.).

Pochodząca z Doliny Krzemowej Jenna – jak twierdzi w wywiadach (Emmorey, 2018) – już w dzieciństwie pragnęła zostać pisarką, lecz na jakiś czas przynajmniej rzeczywistość zabiła dziecięce marzenia i zamiast podążać w stronę kreatywnego rozwoju, wybrała studia biznesowe, aby po ich ukończeniu podjąć karierę maklera giełdowego. Praca okazała się jednak niesatysfakcjonująca, toteż w końcu Jenna postanowiła zaryzykować i wrócić do pisania, zamierzając traktować to jako pasję i może dodatkowe źródło zarobku. Rozpoczęła więc pracę nad powieścią, która później miała stać się jej debiutem – „EVE: The Awakening". Niedługo później jej partner uległ wypadkowi, który uszkodził mu kręgosłup i uczynił niepełnosprawnym, Jenna zrezygnowała więc ze swojej pracy, aby zostać jego opiekunką. Ta tragiczna zmiana życiowa dała jej jednak nowe możliwości, zyskała czas, aby dokończyć powieść, a także założyć kanał na YouTube'ie:

People had nagged me to start a YouTube channel for a long time so I thought, "I'm stuck at home… might as well give it a shot (Emmorey).

Na początku rozwijał się on powoli, jednak wkrótce Jenna odkryła, że największą popularność przynoszą jej filmiki z satyrycznymi poradami pisarskimi i kiedy skupiła się na tego rodzaju materiale, zaczęła zyskiwać coraz większą popularność. Korzystając z tego, mogła opublikować w 2015 roku „EVE" w trybie self-publishingu[1]. Jenna przypisuje swój sukces między innymi zdobytemu wykształceniu biznesowemu oraz doświadczeniu, które zdobyła w pracy maklerskiej.

Na początku 2018 roku na kanale Jenny pojawił się krótki trailer, zapowiadający jej następną publikację – powieść „The Savior's Champion" – pierwszą z planowanej serii, zgodnie ze słowami autorki, zaliczającej się do gatunku Dark Fantasy. Książka ta ukazała się w kwietniu tego samego roku, również w trybie self-publishingu. Po dwóch latach, w 2020 roku ukazała się druga część serii, *companion novel* „The Savior's Sister" – ukazująca wydarzenia z pierwszego tomu z perspektywy innej postaci. Obecnie Jenna pracuje nad trzecim tomem, mającym nosić tytuł „The Savior's Army" (Moreci, b.d.). Na początku 2023 roku wydała również poradnik pisarski, zatytułowany „Shut Up and Write the Book: A Step-by-Step Guide to Crafting Your Novel From Plan to Print".

Część materiałów na jej kanale poświęcona jest reklamie książek, zwłaszcza przed ich premierami. Znajdują się tam też filmiki, w których Jenna opisuje swój indywidualny proces twórczy, jednak zasadniczo skupia się na produkcji niedługich, często satyrycznych lub satyrycznie przedstawionych porad pisarskich.

Abbie Emmons, kanał nazwany od imienia i nazwiska jego twórczymi, liczy obecnie 390 tysięcy subskrybentów i ponad 35 milionów wyświetleń. Został założony 29 października 2015 roku. W opisie można przeczytać następującą obietnicę:

I teach writers how to make their stories matter by harnessing the power and psychology of storytelling, transforming their ideas intro a masterpiece, and creating a lifestyle that makes their author dreams come true (Abbie Emmons, b.d.).

Abbie, podobnie jak Jenna, wspomina w wywiadach, że od dziecka interesowała się pisaniem i tworzeniem historii. Kilka lat przed swoim debiutem zainteresowała się rynkiem wydawniczym i self-publishingiem. Jak twierdzi, zdecydowała się na taką drogę zamiast tradycyjnych procedur wydawniczych, ponieważ dzięki temu może zachować większą kontrolę nad całym procesem.

W innym wywiadzie Abbie opowiada, że chociaż założyła swój kanał w 2015 roku, dopiero dwa lata później, w 2017 roku, zaczęła naprawdę się na

[1] Obecnie większość materiałów związanych z „EVE: The Awakening" zostało usuniętych przez autorkę z jej kanału i strony internetowej – jak podaje na prywatnym blogu Jenna – ze względu na to, iż powieść wywołuje w niej PTSD, ponieważ powstawała w czasie wypadku jej partnera. Z tego względu chwilowo praca nad planowaną wcześniej kontynuacją została wstrzymana bezterminowo (Count Blogula, 2019).

nim skupiać i publikować serię „WritersLife Wednesdays" – cotygodniowe filmiki z poradami pisarskimi (Greene, 2020).

Obecnie dorobek Abbie liczy trzy powieści – opublikowany w 2019 roku romans młodzieżowy „100 Days of Sunlight", jego kontynuację z 2021 roku „Tessa and Weston: The Best Christmas Ever" i wydaną w 2023 roku powieść „The Otherworld".

Na swoim kanale Abbie zamieszcza filmiki z poradami pisarskimi, a także ułożone przez siebie playlisty muzyczne, mające stanowić inspiracje do pisania w określonych nastrojach i klimatach, materiały reklamujące jej powieści, vlogi, a także podcast pisarski, prowadzony wraz z siostrą Kate.

Kanał *Alexa Donne*, również nazwany imieniem i nazwiskiem założycielki, powstał 1 czerwca 2017 roku i obecnie znajdują się na nim 553 filmy. Liczy sobie 159 tysięcy subskrybentów i ponad 12 milionów wyświetleń.

W przeciwieństwie do Jenny i Abbie, Alexa Donne publikuje swoje powieści w sposób tradycyjny, posiada agentkę literacką. Zadebiutowała w 2018 roku powieścią „Brightly Burning", stanowiącą osadzony w konwencji science-fiction retelling „Jane Eyre". Jej kolejną powieścią były „The Stars We Steal", wydane w 2020 roku, retelling „Perswazji" Jane Austen. Obie te książki zostały opublikowane przez wydawnictwo Houghton Mifflin Harcourt. W 2021 roku Alexa wydała w wydawnictwie Crown „The Ivies" młodzieżowy thriller, zaś rok później w tym samym wydawnictwie ukazały się „Pretty Dead Queens", również młodzieżowy thriller.

Jak opowiada w wywiadzie, zanim doczekała się pierwszej publikacji, już od 2013 roku próbowała nawiązać współpracę z agentami literackimi i znaleźć wydawcę. Jej pierwsza, nieopublikowana powieść doczekała się jednak jedynie odrzuceń. Ostateczny debiut Alexy, „Brightly Burning", stanowił projekt pasji, napisany w ramach odreagowania po poprzednich rozczarowaniach (Aguirre, 2018).

Zgodnie z opisem kanału, Alexa oferuje swoim widzom *insight into writing, YA & the publishing industry* (Alexa Donne, n.d.).

Kanał *ShaelinWrites* został założony 6 stycznia 2013 roku przez Shaelin Bishop[2], Kanadyjkę z Vancouver, kończącą w tamtym czasie szkołę średnią. Przez dziesięć lat zyskał 122 tysięcy subskrybentów. Można znaleźć na nim 235 filmików, które łącznie zyskało blisko 5 milionów wyświetleń (stan z grudnia 2023 roku).

W międzyczasie, Shaelin rozpoczęła naukę na The University of Victoria, gdzie studiowała kreatywne pisanie (*Shaelin Bishop – Minola,* b.d.). W 2020 roku zakończyła studia. Od kilku lat jest również zatrudniona jako

[2] Shaelin jest osobą niebinarną i obecnie (koniec roku 2023) używa zaimków they/she. Ze względu na trudności w oddaniu formy „they" w języku polskim, na potrzeby tego artykułu używana będzie głównie forma żeńska.

twórczyni materiałów na kanale Youtube należącym do Reedsy, platformy internetowej dla pisarzy (*We are Reedsy! | Reedsy*, b.d.).

Na początku istnienia kanału Shaelin była zainteresowana głównie pisaniem powieści w gatunkach fantasy i młodzieżowej obyczajówki, jednak później, pod wpływem między innymi doświadczeń zdobytych podczas studiów, zwróciła się bardziej w stronę *literary fiction,* zarówno pod postacią powieści, jak i opowiadań, a także okazjonalnie poezji. Obecnie – to jest pod koniec 2023 roku – szesnaście jej opowiadań i dwa wiersze zostały opublikowane w poważanych kanadyjskich magazynach literackich, takich jak *The Puritan, The Fiddlehead*, czy *Minola Review.* Shaelin 11 czerwca 2022 roku podzieliła się również z widzami kanału informacją, że nawiązała współpracę z agentką literacką, przy pomocy której będzie próbowała opublikować swoją powieść „Honey Vinegar" (ShaelinWrites, 2022).

Kanał *iWriterly*, prowadzony przez Meg LaTorre, założony 12 marca 2017 roku, obecnie liczy 101 tysięcy subskrybentów, niewiele ponad 4 miliony wyświetleń i 103 filmy.

Jak można wyczytać z wywiadów, Meg zdecydowała się założyć swój kanał podczas urlopu macierzyńskiego, za namową swojego męża. Sama sfrustrowana brakiem rzetelnych informacji na temat świata wydawniczego, zapragnęła to zmienić:

My husband suggested starting a YouTube channel, and I quickly became convinced it was the information-sharing medium I had been looking for to help other writers so they didn't have to experience the same hardships I went through (Eckman, 2018).

Meg zamieszcza na swoim kanale porady pisarskie, których udziela z podwójnym autorytetem – jako pisarka z jednej strony oraz była agentka literacka z drugiej. Radzi więc nie tylko, jak pisać, ale również, jak publikować, jak znaleźć agencję literacką, jak napisać *query letter* i tym podobnie.

W 2020 roku ukazała się jedyna dotychczas publikacja książkowa Meg – reklamowana jako steampunkowy romans – powieść „The Cyborg Tinkerer", w zamierzeniu pierwszy tom z planowanego cyklu „The Curious Case of the Cyborg Circus". Mimo doświadczenia z rynkiem wydawniczym, Meg zdecydowała się pójść drogą *self-publishingu.*

Pięć przywołanych kanałów jest w znacznej mierze reprezentatywnych, jeśli chodzi o AuthorTube jako zjawisko, między innymi w kwestii osób je prowadzących. Większość kanałów AuthorTube'a prowadzą osoby pochodzące ze Stanów Zjednoczonych (Shaelin, jako pochodząca i mieszkająca w Kanadzie, jest wyjątkiem), identyfikujące się jako kobiety (w przypadku Shaelin – osobę niebinarną, jednak kiedy zakładała swój kanał, identyfikowała się również jako kobieta). Większość jest również biała (istnieje oczywiście wiele mniejszych kanałów, prowadzonych przez osoby nie-białe, jak np. *Liselle Sambury, kelleyiswriting* czy *rachel writes*).

Znaczna część specjalizuje się w fantastyce, z literaturą obyczajowo-romansową na drugim miejscu. Jenna Moreci wydała jedną powieść science-fiction i dwie fantasy, Abbie Emmons – trzy powieści obyczajowe z wątkami romansowymi, Alexa Donne – dwie powieści science-fiction i dwa thrillery. Shaelin w początkach istnienia kanału pracowała nad powieściami fantasy, później jednak skierowała się w stronę literatury głównonurtowej. Jedyna wydana powieść Meg to science-fiction.

Każdy z tych kanałów na swoją specyfikę i perspektywę. Shaelin często w swoich materiałach przywołuje doświadczenia i wiedzę zdobytą na studiach twórczego pisania. Meg powołuje się na swoją przeszłość w branży wydawniczej. Alexa dzieli się wiedzą związaną z tradycyjnym wydawaniem książek.

Porady

Każdy z pięciu analizowanych kanałów ma dziesiątki, a nawet setki filmików z poradami pisarskimi, poruszającymi różnorodne zagadnienia. Aby zyskać ogólny obraz, warto sprawdzić, które z nich cieszą się największą popularnością wśród widzów.

Obecnie (koniec roku 2023), pięcioma najpopularniejszymi filmami z poradami pisarskimi na kanale *Writing with Jenna Moreci* są:

1. „10 Worst Female Character Pet Peeves" (821 tysięcy wyświetleń).
2. "Top 10 Pet Peeves in Fictional Romances" (588 tysięcy wyświetleń).
3. "10 Worst Male Character Pet Peeves" (575 tysięcy wyświetleń).
4. "10 BEST Tips for Writing The First Chapter of Your Book" (455 tysięcy wyświetleń).
5. "10 Worst Tropes in Fantasy Genre Fiction" (447 tysięcy wyświetleń).

Na kanale *Abbie Emmons* są to (wyjąwszy materiały innego typu, na przykład playlisty):

1. „How to Write a Strong Female Character… who isn't toxic and annoying" (3,1 miliona wyświetleń).
2. "First Chapter MISTAKES New Writers Make. Avoid These Cliches!" (741 tysięcy wyświetleń).
3. "What to Wrote About when You Have NO IDEAS… Quick Writing Inspiration!" (640 tysięcy wyświetleń).
4. "How to Write a Hook For Your Story" (465 tysięcy wyświetleń).
5. "How to Write a Short Story (with NO experience!)" (372 tysięcy wyświetleń).

Największą popularnością na kanale *Alexa Donne* cieszą się:

1. „HARSH WRITING ADVICE! (mostly for newer writers)" (1,2 miliona wyświetleń).

2. "The WORST Amateur Writing Mistakes. 22 Novice Writer Issues" (741 tysięcy wyświetleń).
3. „BAD FANFIC WRITING HABITS You Need To Break" (384 tysiące wyświetleń).
4. "Novel Beginnigs: How To Start Your Book" (312 tysięcy wyświetleń).
5. "7 Common Mistakes New Writers Make" (220 tysięcy wyświetleń).

Na kanale *ShaelinWrites* najpopularniejsze są filmiki:

1. „My Top 12 Writing Tips. Advice That Changed How I Write" (622 tysiące wyświetleń).
2. "Creating Complex Characters. Writing Tips" (290 tysięcy wyświetleń).
3. "9 Tips for a Satisfying Plot. Writing Tips" (236 tysięcy wyświetleń).
4. "How to Write a Short Story. Writing Tips (213 tysięcy wyświetleń).
5. "18 Writing Hacks for Stronger Prose" (155 tysięcy wyświetleń).

Najczęściej wyświetlane na kanale *iWritery* są zaś:

1. „10 Overdone Fantasy Tropes (That Literary Agents Are Tired of Seeing)" (744 tysięcy wyświetleń).
2. "Why Literary Agents & Editors REJECT a Book After the FIRST PAGE: 7 Red Flags" (556 tysięcy wyświetleń).
3. "Common New Writer Mistakes: 13 Writing Mistakes to Avoid!" (361 tysięcy wyświetleń).
4. "10 Ways NOT to Start Your Novel" (119 tysięcy wyświetleń).
5. "5 Things to Consider Before Starting Your Novel" (118 tysięcy wyświetleń).

Na podstawie powyższego zestawienia można wysnuć wnioski, dotyczące zarówno osób prowadzących kanały, jak również tych, którzy oglądają zamieszczane tam filmiki.

Jedna z obserwacji dotyczy tego, że większość porad – dwanaście z dwudziestu pięciu wymienionych filmików – skierowana jest do początkujących pisarzy. Cztery zawierają to w samych tytułach (trzy filmiki Alexy Donne i jeden Meg LaTorre), pięć odnosi się do pierwszego rozdziału lub początku powieści (po jednym u Jenny, Abbie i Alexy, dwa u Meg). Dwa filmiki Abbie Emmons poświęcone są jeszcze wcześniejszemu etapowi procesu twórczego – znalezieniu pomysłu na historię. Jeden filmik Alexy Donne zamieszcza porady dla osób, mających do tej pory doświadczenia w pisaniu fanfiction i dopiero zaczynających przygodę z twórczością oryginalną.

Cztery z wymienionych filmików dotyczą porad, związanych z konstruowaniem postaci – Shaelin radzi, jak tworzyć *complex characters,* Abbie – jak tworzyć *strong female characters,* Jenna zaś – jak nie tworzyć postaci kobiecych i męskich.

Trzy filmiki odnoszą się do tego, jak pisać w określonym gatunku – romansu i fantastyki w przypadku materiałów Jenny, fantastyki w przypadku porad Meg.

Dwa filmiki, autorstwa Shaelin i Abbie, radzą jak pisać opowiadania.

Aż trzynaście filmików szereguje porady w numerowanych listach – zjawisko często spotykane w przypadku ogółu filmików na YouTube. Numerowanymi listami są wszystkie pięć filmików Jenny, cztery filmiki Meg, trzy filmiki Shaelin i jeden Alexy.

Wreszcie, filmiki można podzielić również pod względem tego, czy porady, które dają w nich autorki, są pozytywne („co robić", „najlepsze metody"), czy negatywne („czego nie robić", „najgorsze metody", „czego unikać"). Jeden filmik, „How to Write a Strong Female Character… who isn't toxic and annoying" Abbie Emmons łączy w sobie obydwa typy. Z pozostałych dwudziestu czterech proporcje rozkładają się dokładnie po równo – po dwanaście. W przypadku Jenny cztery na pięć filmików zawiera negatywne porady. W przypadku Abbie mamy jeden filmik z negatywnymi poradami, trzy z pozytywnymi i wspomniany już jeden ambiwalentny. W przypadku Alexy trzy filmiki są negatywne, natomiast dwa pozytywne. W przypadku Shaelin wszystkie pięć filmików zawiera wskazówki pozytywne. W przypadku Meg cztery zawierają porady negatywne, a jeden pozytywne.

Rozróżnienie to jest interesujące między innymi dlatego, że wpływa na jakość porad. Porady negatywne są generalnie łatwiejsze, zwłaszcza w przypadku początkujących pisarzy, popełniających zwykle wiele błędów; wskazanie tego, co jest błędne i rażące wymaga mniejszego wysiłku. Jednakże, pozytywne porady są zdecydowanie bardziej wartościowe.

Kontrowersje

AuthorTube, jak większość społeczności internetowych, bywa krytykowany zarówno od wewnątrz, jak i z zewnątrz. W ciągu ostatnich kilku lat związanych z nim było również kilka kontrowersji.

W 2019 roku Kristen Martin, twórczyni authortubowego kanału *Kristen Martin* (obecnie wciąż istniejącego i posiadającego ponad 47 tysięcy subskrybentów) opublikowała video, w którym zapowiedziała, że najnowsza przygotowywana przez nią książka, poradnik autobiograficzny zatytułowany *Soulflow*, zostanie niedługo rozesłany do pierwszych czytelników, w ramach tak zwanego ARC (*advance reader/review copy*)[3]. Jest to powszechna w świecie wydawniczym praktyka, polegająca na tym, iż gotowa już książka, przed publikacją zostaje udostępniona wybranym czytelnikom, dawniej zwykle zawodowym recenzentom i influencerom, obecnie coraz częściej po prostu chętnym wolontariuszom, którzy w zamian reklamują pozycję, często zachę-

[3] Filmik, o którym mowa jest obecnie niedostępny, fragment artykułu został więc napisany na podstawie omawiających go artykułów zamieszczonych w Internecie (m.in. Boyd, 2019; Welch, 2019; Eller, 2019).

cając później innych do jej kupienia (York, 2023). Martin ogłosiła jednak, że jej czytelnikami ARC zostaną osoby, które od co najmniej trzech miesięcy są członkami jej Patreonu (platformy internetowej, poprzez którą można finansowo wspomagać twórców), wpłacającymi co najmniej pięćdziesiąt dolarów miesięcznie. W praktyce więc, aby otrzymać ARC jej książki, trzeba było zapłacić sto pięćdziesiąt dolarów.

Wywołało to liczne słowa krytyki pod adresem Kristen Martin. Zarzucono jej elitaryzm, wytknięto, że sto pięćdziesiąt dolarów za jedną książkę to absurdalnie wysoka cena, przede wszystkim zaś wytknięto, że książki udostępniane w ramach ARC z założenia powinny być darmowe. Do dziś na YouTube można znaleźć ślady tej kontrowersji pod postacią wielu opublikowanych wtedy materiałów, zgrupowanych pod hasłem #ARCsAreFree.

Inna kontrowersja, mająca miejsce w 2021 roku, wiązała się z Meg LaTorre, prowadzącą omawiany wyżej kanał *iWriterly*. Niedługo po wydaniu jej debiutanckiej powieści, pojawiły się zarzuty, że Meg uciekła się do nieuczciwych praktyk, mających podwyższyć ocenę jej książki na recenzenckich platformach (głównie goodreads.com). Sama Meg opublikowała na swoim koncie na Twitterze oświadczenie, w którym zaprzeczała, jakoby miała z tym coś wspólnego[4]. Wkrótce po debiucie i kontrowersji, na jakiś czas zawiesiła swój kanał i wycofała się z życia publicznego, aby po ponad roku powrócić do *iWriterly*. Przerwę tę uzasadniła prywatnymi problemami rodzinnymi, jednak wiele głosów w Internecie zastanawiało się, czy przynajmniej częściowo na jej decyzję nie wpłynął negatywny odbiór tegoż debiutu i związane z nim oskarżenia.

„Autorzy z AuthorTube'a"

Pomijając jednak podobne kontrowersje, związane z działaniami jednostek, wskazuje się również na większy, fundamentalny problem AuthorTube'a. Megan Aldridge, prowadząca jeden z mniejszych kanałów wpisujący się w tę społeczność, nakręciła dwa filmiki, zatytułowane „The Downside of AuthorTube". W drugim z nich, przedstawiającym poruszane kwestie z perspektywy osoby prowadzącej kanał, nie tylko widza, wymieniła pewną zasadniczą kwestię, sygnalizującą większy problem, rzutujący na całej społeczności (Megan Aldrige, 2022). Stwierdziła mianowicie, że samo bycie „autorem z AuthorTube'a" zaczyna mieć pejoratywny wydźwięk.

BookTuber prowadzący kanał „Sami and Books" opublikował zaś w 2021 roku materiał, zatytułowany „Writers Who Can't Write Pretending to be Experts: The Toxic World of AuthorTubers" (Sami and Books, 2021),

[4] Większość źródeł nie jest obecnie dostępna, jednak screenshoty wypowiedzi Meg można znaleźć na opublikowanym na kanale „Efi Loves Books" filmie „The Cyborg Tinkerer & Meg LaTorre's botting controversy. Booktube. AuthorTube" (Efi Loves Books, 2022).

w którym między innymi wspomniał, że sam oglądał chętnie filmy z poradami autorstwa Jenny Moreci, kiedy jednak sięgnął po jej debiutancką książkę „Eve: The Awakening" odkrył, że w swojej twórczości powiela ona dokładnie te same błędy, które publicznie krytykuje, co trwale zniechęciło go do jej kanału. W komentarzach pojawiły się głosy, stwierdzające, że przytrafiło im się coś bardzo podobnego.

Mówi się często, że bycie krytykiem i twórcą wymaga dwóch zgoła odmiennych zestawów umiejętności. To, że ktoś potrafi wskazać błędy w cudzych utworach, nie oznacza bynajmniej, że sam jest w stanie stworzyć coś podobnych błędów pozbawionego. Tutaj pojawia się jednak pytanie, czy osoby, które przed tysiącami i milionami widzów kreują się na znawców i znawczynie rzemiosła pisarskiego, nie powinny dawać przykładu również własną twórczością?

Bardzo wiele kanałów AuthorTube'a prowadzonych jest przez osoby, które można określić jako aspirujących pisarzy. Często, jeśli ich filmiki zyskają popularność i wielbicieli, przekłada się to później na czytelników. Popularny kanał na AuthorTube'ie stanowi pożyteczne narzędzie marketingowe, jednak jest to również obosieczny miecz.

„The Savior's Champion", książka wydana przez Jennę Moreci w 2018 roku, kiedy jej kanał był już jednym z największych i najpopularniejszych kanałów na AuthorTube'ie, na platformie goodreads.com otrzymała ocenę 3.76/5. Prawie pięć tysięcy czytelników wystawiło jej swoją ocenę, a z nich tysiąc dwieście pięćdziesięcioro napisało również recenzje. Recenzje te są bardzo zróżnicowane. Obecnie (to jest 27.12.2023 roku) wśród dziesięciu najpopularniejszych recenzji znajduje się jedna recenzja pięciogwiazdkowa, dwie czterogwiazdkowe, cztery dwugwiazdkowe i trzy jednogwiazdkowe. Spośród nich połowa (zarówno pozytywne, jak i negatywne) w ten czy inny sposób wspomina kanał Jenny. Podczas gdy pięcio- i czterogwiazdkowe recenzje są krótkie albo średniej długości, to negatywne – znacznie obszerniejsze i wytykają książce wiele błędów, takich jak niewprawny język:

This novel is full of cliché lines and awkward sentences. Which makes it impossible to read and take seriously. The way the characters talk, feels awkward and unnatural,

kreację postaci – *there's nothing compelling about the characters. They are more of caricatures. With one or two characteristics over exaggerated* ((*Anna Marie Reads's review of The Savior's Champion* (The Savior's Series, #1), 2018),

przewidywalność fabuły – *Everything was predictable, very trope-y, so many of the characters were just caricatures, and nothing in the end came as a shock* (T.K. Greene, 2018).

Ogólnie rzecz ujmując, można odnieść wrażenie, że "The Savior's Champion" nie jest z pewnością najgorszą powieścią, jaką napisano, ale nie zyskała-

by zapewne podobnego rozgłosu, gdyby jej autorka nie była tak znana w kręgach AuthorTube'a.

Przypadek Meg LaTorre, pomijając opisane wyżej kontrowersje, wydaje się ilustrować to jeszcze dobitniej. Jej powieść, „The Cyborg Tinkerer" doczekała się na stronie goodreads.com niskiej oceny 2.76/5, tylko czterysta trzydzieści osiem osób zostawiło swoją ocenę, jedynie dwieście pięć osób napisało recenzje. Aż 30% czytelników oceniło książkę na zaledwie jedną gwiazdkę. W pierwszej dziesiątce recenzji, tylko jedna jest pozytywna, pozostałe są dwu- lub jednogwiazdkowe. Pozytywna, pięciogwiazdkowa składa się jedynie z czterech dość ogólnikowych zdań i zostawiona przez Jennę Moreci, co biorąc pod uwagę, iż autorki współpracowały wcześniej ze sobą i pojawiały się gościnnie na swoich wzajem kanałach, rodzi pewne podejrzenia na temat wiarygodności opinii.

Większość czytelników zgadza się, iż „The Cyborg Tinkerer" nie jest dobrą książką, zarówno pod względem technicznym, warsztatu pisarskiego, jak i koncepcji. Również na kanałach BookTube'a trudno znaleźć pozytywną recenzję (pierwsze wyniki wyszukiwania po tytule to: *Cyborg Tinkerer 1 (A really terrible Retelling)* i *Pain and Suffering in the Cyborg Tinkerer*). Sama Meg LaTorre wydaje się na swoim kanale dystansować od wydanej powieści; po powrocie z przerwy publikuje filmiki z poradami, wywiady z autorami i osobami z branży oraz recenzje, komentarze do jej materiałów są jednak obecnie wyłączone.

Powieść Abbie Emmons, „100 Days of Sunlight" na goodreads.com cieszy się wysoką oceną 4.20/5 – ocenę zostawiło ponad sześć i pół tysiąca czytelników, recenzje napisało blisko dwa tysiące. Najpopularniejsze recenzje są jednak również spolaryzowane – wśród pierwszej dziesiątki można znaleźć cztery oceny jednogwiazdkowe, trzy oceny czterogwiazdkowe, dwie pięciogwiazdkowe i jedną dwugwiazdkową. Pozytywne oceny zwracają uwagę na uroczy romans między dwójką głównych postaci, ciepłą, optymistyczną atmosferę i wzruszające momenty. Negatywne wytykają między innymi brak taktu w opisywaniu niepełnosprawnych protagonistów, toksyczne podteksty ich relacji, zbędne wulgaryzmy i nachalne moralizatorstwo.

Publikowana twórczość Alexy Donne i Shaelin Bishop znajduje się w innej sytuacji, przede wszystkim ze względu na to, że w przeciwieństwie do wymienionych wyżej przykładów, są one tradycyjnie publikowane, to znaczy zarówno powieści Alexy, jak i opowiadania oraz wiersze Shaelin przeszły przez procesy fachowej weryfikacji.

„Burning Brigthly", debiut Alexy Donne, otrzymał na goodreads.com ocenę 3.70/5 (przy czterech i pół tysiącu opinii i ponad tysiącu recenzji), jednak średnia ta wynika z wielu ocen czwórkowych i trójkowych, nie piątkowych i jedynkowych – opinie są mniej zróżnicowane, chociaż najpopularniejsza

z recenzji jest bardzo negatywna, po niej następują zrównoważone recenzje, zgadzające się, że powieść ma wady i zalety.

Jeśli chodzi o Shaelin Bishop, jej publikowanej twórczości nie można poddać podobnej analizie, jednak fakt, iż jej opowiadania i wiersze publikowane są w literackich czasopismach świadczy o tym, że znajdują uznanie wśród kanadyjskich krytyków. Ten fakt, w połączeniu z tym, iż Shaelin zdecydowała się również na tradycyjną drogę wydawniczą, daje nadzieję, że jeśli pewnego dnia ukaże się również powieść jej autorstwa, będzie ona potencjalnie wyższej jakości, niż przeciętna twórczość „autorów z AuthorTube'a".

Podsumowanie

AuthorTube jako społeczność przyciąga osoby zainteresowane pisarstwem, głównie młodych, aspirujących pisarzy i pisarki, którzy sięgają po filmiki z poradami, aby nauczyć się, jak pisać lub aby znaleźć inspirację. Trudno krytykować to zjawisko – jedną z zalet doby Internetu jest to, iż wszelkie informacje są łatwo dostępne i ludzie mogą bez problemu znaleźć środowisko podzielające ich pasje. Przyglądając się jednak najpopularniejszym kanałom AuthorTube'a, nasuwa się pytanie, gdzie leży granica między poradami eksperckimi a amatorskimi.

Kanały z poradami pisarskimi bywają prowadzone przez osoby, które nie wydają się do końca w tych kwestiach kompetentne i często same nie potrafią wcielić w życie twórcze przekazywanych rad, jednocześnie przybierając w publikowanych na kanałach materiałach ton i pozycję ekspercką.

Na podstawie analizy pięciu spośród najpopularniejszych takich kanałów, można wysnuć wnioski na temat tego, po jaki rodzaj porad sięgają obecnie aspirujący pisarze i jakie zagadnienia oraz gatunki cieszą się największym zainteresowaniem. Tak jak społeczność BookTube'a ma już obecnie zauważalny wpływ na globalny rynek wydawniczy, tak również swój wpływ ma AuthorTube. Dla wielu twórców może być on drogą do zdobycia czytelników, czy wręcz – sposobem marketingu i reklamy swojej twórczości. Dla innych jest autentycznie miejscem, w którym mogą dzielić się swoimi zainteresowaniami, pasją i nabytą wiedzą.

Wkład autorów
Autor deklaruje samodzielny wkład w powstanie pracy.

REFERENCES

Źródła internetowe

AbbieEmmons. (b.d.). *Abbie Emmons* [Youtube Channel]. Youtube. From https://www.youtube.com/@AbbieEmmons.

Aguirre, N. (2018, 9 kwietnia). *AGENT ELANA ROTH PARKER AND ALEXA DONNE GUEST POST AND QUERY CRITIQUE/BRIGHTLY BURNING GIVEAWAY*. Literary Rambles. http://www.literaryrambles.com/2018/04/agent-elana-roth-parker-and-alexa-donne.html.

AlexaDonne. (n.d.). *Alexa Donne* [Youtube Channel]. Youtube. From https://www.youtube.com/c/alexadonne.

An Introduction to AuthorTube - SparkPress - Publishing News. (2019, 26 marca). SparkPress. https://gosparkpress.com/an-introduction-to-authorTube/.

Anna Marie Reads's review of The Savior's Champion (The Savior's Series, #1). (2018, 15 marca). Goodreads | Meet your next favorite book. https://www.goodreads.com/review/show/2300243914.

AuthorKristenMartin. (n.d.). *Kristen Martin* [Youtube Channel]. Youtube. From https://www.youtube.com/c/AuthorKristenMartinBooks.

Belle Wong, D. (2023, 18 maja). *Top Social Media Statistics And Trends. Forbes Advisor*. https://www.forbes.com/advisor/business/social-media-statistics/.

Bomba, R., Olszewska, P., & Wuls, A. (Red.). (2017). *KulTube. Kultura wobec Youtube*. Centrum Badań Gier Wideo UMCS.

Boyd, L. (2019, 26 maja). *$150 for an ARC-NO WAY-Why It's Bad Business and Bad Manners to Charge for an Advanced Readers Copy (#ARCsAreFree).* Author L.E. Boyd. https://authorleboyd.wordpress.com/2019/05/26/150-for-an-arc-no-way-why-its-bad-business-and-bad-manners-to-charge-for-an-advanced-readers-copy-arcsarefree/.

Count Blogula [@jennamoreci]. (2019, 6 listopada). *So obviously, it's your book and your creations, but are you planning on writing a sequel to Eve? I adored* [Answer]. Tumblr. https://jennamoreci.tumblr.com/post/188849568522/so-obviously-its-your-book-and-your-creations.

Eckman, R. (2018, 17 września). *Interview with iWriterly's Meg LaTorre*. Raveneckman. https://raveneckman.com/2018/09/17/interview-with-iwriterlys-meg-latorre/.

Efi Loves Books. (2022, 8 lutego). *The Cyborg Tinkerer & Meg LaTorre's botting controversy | BookTube | AuthorTube* [Video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=f-nOFzDmFIQM.

Eller, S.B. (2019, 27 maja). *AuthorTube Drama and the rise of #arcsarefree*. Sayword B. Eller. https://byhershelfcom.wordpress.com/2019/05/31/pay-to-peruse-what-arc-gate-means-to-readers-reviewers/.

Emmorey, B. (2018, 23 października). *Interview with Full Time Self-Published Author Jenna Moreci.* Self-publishingschool. https://self-publishingschool.com/interview-full-time-self-published-author-jenna-moreci/.

Farrell, K. (2018, 17 października). *7 YouTube Communities You Need to Know*. Study Breaks. https://studybreaks.com/tvfilm/7-youtube-communities-you-need-to-know/.

Greene, M. (2020, 3 czerwca). *Abbie Emmons Author Interview 100 Days of Sunlight.* MAGreene96. https://magreene96.wordpress.com/2020/06/03/abbie-emmons-author-interview-100-days-of-sunlight/.

JennaMoreci. (n.d.). *Writing with Jenna Moreci* [Youtube Channel]. Youtube. From youtube.com/@JennaMoreci.

Megan Aldridge. (2022, 5 kwietnia). *The Downside of AuthorTube Part 2: Why You Shouldn't be an AuthorTuber | AuthorTube* [Video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=zgNT6dH8yuo.

Moreci, J. (b. d.). *The Savior's Champion (The Savior's Series, #1*). Goodreads. https://www.goodreads.com/book/show/38240456-the-savior-s-champion.

Moreci, J. (b. d.). *The Savior's Series | jennamoreci*. jennamoreci. https://www.jennamoreci.com/about-5.

Paolillo, J., Ghule, S., & Harper, B. (2018). *A Network View of Social Media Platform History: Social Structure, Dynamics and Content on YouTube*. W Proceedings of the 52nd Hawaii International Conference on System Sciences (ss. 2632-2641). ScholarSpace/AIS Electronic Library (AISeL).

Rogowicz, K. (2018). *BookTube. Młodzi dorośli o książkach i literaturze*. Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego, 27, 93–100.

Sami and Books. (2021, 14 września). *Writers Who Can't Write Pretending to be Experts: The Toxic World of Authortubers* [Video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=-gViy_DMFcHE.

Shaelin Bishop – Minola. (b. d.). Minola. https://www.minolareview.com/shaelin-bishop.

ShaelinWrites. (2022, 11 czerwca). *How I Got My Literary Agent (on the first query letter??)* [Video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=79xIlKWuDvw.

ShaelinWrites. (n.d.). *ShaelinWrites* [Youtube Channel]. Youtube. From https://www.youtube.com/@ShaelinWrites.

T.K. Greene's review of The Savior's Champion (The Savior's Series, #1). (2018, 24 kwietnia). Goodreads | Meet your next favorite book. https://www.goodreads.com/review/show/2371710552.

Tolstopyat, N. (2018). *BookTube, Book Clubs and the Brave New World of Publishing*. Satura, 1, 91-96.

Tomasena, J. (2019). *Negotiationg Collaborations: BookTubers, The Publishing Industry, and Youtube's Ecosystem*. Social Media + Society, 5 (4).

We are Reedsy! | Reedsy. (b.d.). Reedsy. https://reedsy.com/about/.

Welch, E. (2019, 31 maja). *Pay to Peruse? What ARC-Gate Means to readers & Reviewers*. By Her Shelf. https://byhershelfcom.wordpress.com/2019/05/31/pay-to-peruse-what-arc-gate-means-to-readers-reviewers/.

York, N. (2023, 28 lutego). *What is an ARC Reader, and Why Are They so Important*?. Nicole York. https://nicoleyork.com/author-blog/arc-readers.

YouTube's Community Guidelines - YouTube Help. (b. d.). Google Help. https://support.google.com/youtube/answer/9288567?hl=en#:~:text=Hate%20speech,%20predatory%20behavior,%20graphic,isn't%20allowed%20on%20YouTube.

Alina Dworak
ORCID 0000-0002-5909-8896

Agata Rzymelka-Frąckiewicz
ORCID 0000-0002-7173-2407

University of Silesia in Katowice

SCHOOL HEALTH EDUCATION IN THE FACE OF THE CHALLENGES OF THE 21ST CENTURY IN THE POLISH EDUCATION SYSTEM

Abstract. Dworak Alina, Rzymelka-Frąckiewicz Agata, *School Health Education in the Face of the Challenges of the 21st Century in the Polish Education System* [Edukacja zdrowotna w szkole w obliczu wyzwań XXI wieku w polskiej oświacie] Studia Edukacyjne no. 79, 2025, Poznań 2025, pp. 171-180 Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 15.11.2025. Accepted: 30.12.2025. DOI: 10.14746/se.2025.79.11

The life and health of a post-transformation society is determined by the development of civilization, which practically affects all spheres of individual functioning, generating new problems in both the individual and socio-educational dimensions. Dynamic transformations of everyday life extend to all institutions of social life, including the school. The world around us is changing intensely, and the school as we know it is becoming a thing of the past. Observation of the attitudes and behaviors of the younger generation, as well as the rapid and accelerating transformation of the surrounding reality, have become the inspiration and urgent need to take educational and upbringing measures, as part of the process of socialization of the younger generation, in which, in addition to the family, the school and the educator must not be absent. The school as an educational space is a place where health promotion and health education is the primary goal. The school of the 21st century is a modern one, safe and open to the challenges of comprehensive education. Therefore, the challenge for the modern education system is to develop the capacity to make health-promotion choices. This is the task for health education, which should become a major task for the school and the teacher at the center of school health education.

Key words: school health education, Polish education system, post-transformation society, younger generation, civilizational changes

Introduction

The dynamic pace of social development has become a characteristic feature of the generation at the turn of the 20th/21st century. Periodically in-

Studia Edukacyjne 79, 2025: 171-180. © The Author(s), Adam Mickiewicz University Press, 2025.
Open Access article, distributed under the terms of the CC licence (BY, https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

tensifying crises on all levels of social functioning, reinforced by the intensity of the processes taking place, require society/individuals to be able to assimilate, adapt and transform these changes. Modern society dominated by globalization and consumption generates changes in lifestyle, undertaken behaviours, including those in the area of health.

School as a social institution and the basic organizational unit of the educational system, is established for the upbringing and education of children and adolescents, as a community of teachers and students, it is a form of cultural transmission using appropriate teaching and learning activities (Milerski, Śliwerski, 2000). The school as an institution performs specific functions and tasks, the recipient of which is the child/young adolescent. The school period is a period of progressive physical, mental and social development, determined by the student's health condition, physical and motor skills, mental, emotional and social development. Therefore, it is incumbent on the school as a teaching institution to impart knowledge about health. Hence, it seems obvious that the place of health education is at school. This is where the most important, earliest and most effective stage of health transformation should take place. Conscious choice of pro-health behaviours, conditioning control of one's health by developing and improving life skills, creativity, critical thinking in solving new problems taking into account health culture and health promotion are priority expectations from modern education. According to Barbara Woynarowska, education can influence health, health can influence education, and health and education are determined by the same factors (Woynarowska, 2022).

Statistics in recent years have noted changes in the health situation of children and young people. These are both favourable situations related to health improvement, but also new threats or health problems have appeared. The attitudes and behaviours of the young generation in times of dynamic changes in the surrounding reality impose an urgent need to undertake educational and upbringing activities as an element of the process of socialization of the young generation. This is a task for the school, and specifically for school health education. The school as an educational institution, in which education, care and upbringing should be permanently enriched with issues devoted to health, its protection, strengthening and intensification.

In considering the issues of health, environment and education, one cannot ignore the works of Maciej Demel, who wrote "Health needs to be worked on and this work has a pedagogical character. It is about developing lasting hygienic and cultural habits, appropriate attitudes towards the issue of physical and mental health, and finally a certain amount of knowledge and skills" (Demel, 1980, p. 6). Maciej Demel's words impose on pedagogy the implementation of new educational reforms taking into account the changing expectations

and needs of society. The role of the school as an environment for acquiring and shaping health skills and competences, appears with the construction of the assumptions of the new core curricula of general education.

The aim of this article is to indicate the threats existing in the modern world in the context of globalisation, which determine lifestyles. The observed situation calls for corrective, compensatory/supportive and educational/promotional measures, in which school health education, with teachers competent in the subject in question, plays a key role. Taking into account the limited framework of this article, based on the analysis of the literature on the subject and available research, selected health risks are presented in a global aspect, indicating the need to take actions for good biopsychosocial performance in a dynamically changing social reality, and what health education is to serve.

Threats to the Health and Development of the Contemporary Generation

Globalisation and the consumption that accompanies it are complementary, and what distinguishes them is the intensity and extent of the changes taking place, which affect practically all aspects of life, encouraging changes in lifestyles, thus determining health, an increase in the incidence of civilisation-related, environmental diseases. It is the growing process of globalisation that determines the lifestyle of today's young generation, resulting in behaviours that often pose a risk of addiction and/or consequences for health and development. The present-oriented young generation lives in accordance with the spirit of the consumption ideology, not postponing anything for later, even if later means tomorrow (Melosik, 2011). The consequence of the changes taking place are new addictions, defined as behavioural addictions, addictions to activities which are perceived as addictive, compulsive behaviours, which a person cannot control, but manifests high demand for the frequency and intensity of their performance.

The lifestyle of the 21st century generation is determined by popular culture, based on the principle of universalisation, creating mass culture, the essence of which, as stated by A. Kłoskowska (2005, p. 95), consists in "transmitting to great masses of recipients identical or analogous content coming from few sources and to uniform forms of entertaining, amusing activities of large masses of people". It can therefore be concluded with high probability that the message of mass culture is reflected in a similar shape of lifestyle represented by representatives of different social groups (Peret-Drążewska, 2015).

In the face of the ongoing changes, a category of a global teenager is emerging, whose identity is shaped by popular culture and the ideology of

consumption (Melosik, 2007). As Anna Biała (2009) writes, young people, brought up among new inventions, various gadgets and "technological wonders" acting as accelerators of the pace of life, naturally find themselves in this world. Adam Łaszyn (2009) characterizes contemporary youth as follows: "Their world is speeding up. Children of this digital era expect things and matters to move fast. Frequent change is their lifestyle. (…) …they do not have time to read books or glue together model airplanes, because long work is unacceptable to them. Instead, they can watch TV, surf the Internet, listen to music, talk on the phone to friends and do homework at the same time. (…)". The everyday presence of media in the life of young people, the scope and interrelationships that exist between them, the possibility of contact and communication with people and places practically all over the world allow us to say that the childhood of the contemporary generation is called: televised, media-oriented,"online", and the children themselves are becoming inhabitants of the "global village" (Izdebska, 2007).

Citing the Monitoring Report on Children and Youth Internet Presence (March 2025), it shows that 2.7 million (83%) children and youth aged 7-14 use the Internet, 2.6 million of them use mobile devices for this purpose, their main online spaces are social networking and streaming platforms, and as many as 92% use instant messengers. Statistically, 1/3 of children in Poland aged 7-12 use TikTok (760 thousand), slightly fewer use Facebook (580 thousand), and 1/8 use Instagram (290 thousand). In terms of instant messaging, Messenger is used by 900,000 representatives of this age group, and WhatsApp by 700,000. According to data for the last quarter of 2024, 91.54% of the youngest group of Internet users (7-14) connected to the Internet at least once a day and spent as much as 4 hours 29 minutes there. As many as 89.63% (2.47 million) of the youngest users reached for a phone or tablet for and spent 4 hours 8 minutes on it daily, while only 29% (780,000) of the youngest population chose a personal computer, spending 1 hour 23 minutes on it. The characteristics of Internet use by young people (15-18) are similar to the behaviour of the youngest group. 90.28% of young people visit the Internet every day, 88% of this population uses mobile devices, and only 32% use personal computers. They spend an average of 4 hours 28 minutes online per day, with an average of 9 min per page view.

The permanent availability of virtual reality has its consequences for the bio-psycho-social functioning and lifestyle of the young generation. Disruption of the circadian cycle leads to sleep disorders, irritability, nervousness, decreased mental efficiency, concentration disorders, attention disorders, thinking disorders. The loss of direct interpersonal contacts, bonds with family, siblings, neglect of school duties, results in deprivation of needs, violence or aggression.

For proper development and health, physical activity is essential, which is a basic biological need, being at the same time an essential component of a healthy lifestyle. Currently, the term physical activity for health is used, defined as movement that allows maintaining/improving health and well-being. As part of the international project Global Matrix 4.0, the physical activity of children and adolescents in Poland was analysed. A summary of the best available data suggests that less than 20% of children and adolescents in Poland are moderately or intensively physically active for at least 60 minutes a day every day. This percentage is down on previous editions of the report!

The cause of low physical activity and predominant sedentary behaviours characterised by immobility or low physical activity is compulsive use of a computer, smartphone or tablet. Given the changes in the lifestyle of the young generation, it is easy to overlook the changes related to inappropriate behaviours and eating habits, overconsumption, with subsequent eating disorders, overweight and obesity. Obesity is recognised as the 21st century epidemic with a global reach, and in highly developed countries the increase in the percentage of people with this health problem is increasing at an alarming rate. Obesity has been recognized as a disease and is listed in the International Classification of Diseases (ICD 10 classification). According to the Polish Society for the Treatment of Obesity, in Poland overweight or obesity occurs in: 12.2% of boys and 10% of girls of preschool age and 18.5% of boys and 14.3% of girls of school age. In turn, the World Health Organization (WHO) Report indicated that overweight and obesity were recorded in 32% of Polish children aged 7-9. This ranks 8th among the surveyed countries in Europe.

The problems of the instant generation are a challenge to take preventive, corrective and educational measures, with a special role for health education. In the process of educating the young generation, Ewa Krzyżak-Szymańska (2018) draws attention to the need to educate towards the proper use of new technologies, achieving the set goals while indicating the ways of using them in socialisation and appropriate adaptation to the changing technological reality, taking into account bio-psycho-social well-being.

School and Teacher in the New Educational Space

In the 1950s, Marcin Kacprzak said, "A student should leave school healthier than when they came to school" (Woynarowska, 2010, p. 233). Marcin Kacprzak's postulate imposes on the school, in addition to strictly educational activities, activities aimed at protecting and multiplying the potential

of health. This is the creation of such conditions for learning and work in the setting, which is the school, that they are conducive to good bio-psycho-social well-being, i.e. health.

The basic aims of an educational institution such as a school are education, care and upbringing, which should be permanently enriched with issues relating to health, its protection, strengthening and enhancing health, i.e. the process of health education.

Attempts to include health education in the school curriculum have their own tradition. In the 1990s, progress was made in the status of health education in schools, thanks to the development of the health-promoting school movement. In 1997, health education was included in the core curriculum of all types of schools for the first time in the history of education in Poland, and in 1999, as a result of the structural and curricular reform of the education system, the educational path "pro-health education" was introduced, which was abandoned in 2008, considering that this education would be implemented during biology and physical education classes (Woynarowska, 2017). The breakthrough period for Polish education was 2009, when the Ministry of National Education introduced new core curriculum as part of the curriculum reform, emphasising the importance of health education. For the first time, the new core curriculum included an area related to health, implemented in many subjects, with physical education being a key subject. In educational circles, there has been a long-standing discourse about the right model of health education in schools. Despite many efforts, it has not received a separate subject, and the adopted model is content covered in many subjects, with the leading subject being physical education.

On 6th March 2025, the Minister of Education Barbara Nowacka signed draft regulations on the core curriculum for the health education subject, which will be implemented in schools from September 1, 2025. The subject will be optional and will replace the subject of family life education. It will be implemented in grades IV-VIII of primary school and in upper secondary schools: in general secondary school, technical school and vocational school of the first degree. - in primary schools in grades IV-VIII. The main objective of the health education subject is to shape students' competences related to lifelong health care and to build their own and their environment's health potential. Detailed requirements regarding knowledge and skills have been included in 11 thematic sections.

Health education is an important task of the school, and the school curriculum and the educational and preventive program of the school should create a coherent holistic whole taking into account all the requirements described in the core curriculum. Their preparation and implementation is the task of both the entire school and each teacher.

The priority role in this respect should be played by the teacher/educator, who becomes a key figure determining the behaviours, beliefs and attitudes of pupils towards their own health and the health of others. The duty of the teacher in the field of health education was expressed by Father Grzegorz Piramowicz who wrote in his work "Teacher's duties and a selection of speeches and letters": "The teacher should not be understood as being called upon only to teach children to read and write and somehow pass the school time. His aim is more noble, to contribute to the happiness of people through good education as regards health, ... " (Demel, 1968, p. 105). Piramowicz (1988) preached that health, as the greatest human good, is easier to maintain than to regain. He therefore encouraged people to take care of their health throughout their lives. He designates the teacher as a significant person for multiplying the value of health, who, with their own pro-health attitude, is to encourage children and young people to take care of their own health. As Marian Niezgoda (2005) aptly states, teachers have always been educated people with general and specialised knowledge, which made them stand out in a given community in their local environments.

In 1787, the first Polish textbook written by Grzegorz Piramowicz was published and its author discussed the teacher's duties with regard to "education as to the body, that is, as to health and strength". Since then, many concepts, proposals and initiatives have been put forward in Poland, including practical solutions focused on health, its protection, disease prevention, giving rise to health science/teaching (Woynarowska, 2017).

The teacher, who is at the centre of school health education, creates specific patterns of behaviour by becoming a health educator. In order to properly fulfil the role of a health educator, he or she must have competences, understood as knowledge and skills, allowing him or her to effectively fulfil the assigned tasks. Speaking about teacher competences, one should mention specialist, didactic and psychological competences, which determine an increase in motivation to work and taking actions that bring the intended results (Hamer, 1994).

A teacher's readiness to implement health education at school is determined by, among other things: the level of competences acquired in this area, which result from the educational background, including the ability to construct health education programs, awareness of the value of available educational programs and the ability to select the methods and resources used (Lewicki, 2006).

The task of a teacher-educator is not only to introduce the student to the world of health culture, but they should actively participate in it, creating a model that is the basis of their authority, inspiring themselves and the students to take action to shape pro-health attitudes towards health (Kijo, 2010).

In view of the changes taking place, there is a need for teachers, educators, and pedagogues to acquire competences to achieve health-related goals. This fact imposes on institutions and universities preparing for the profession the obligation to develop programmes and implement them into the educational practice of teachers, so that their educational and activity towards the young generation takes into account all activities for the benefit of health.

The sources of teachers' qualifications and competences in the field of health education include basic studies, postgraduate studies, specialist methodological workshops, methodological conferences devoted to health education, and self-education using available magazines or television programmes (Lewicki 2006).

In Conclusion

The modern school, which has faced new requirements, has therefore forced the need to change the way we think about teacher education, in which the student/pupil becomes an active partner in the education process, including in the field of health education and prevention. In this context, the Polish school is introducing a new subject from 2025 – Health Education, which is to include appropriate preventive and educational content in the area of physical, mental, social and sexual health. It is also to contain elements preventing all types of addictions. This subject is a response, of people responsible for the education and upbringing of the young generation, to the needs emerging among the social group in question.

Today's school is becoming, on the one hand, a place for creating needs related to the future, and on the other hand, a place for locating the intentional expectations of young people and their parents with regard to functioning in reality and in the future. School has become an institution that is required to prepare young people well for life/social functioning in an unknown future – including the correct recognition of contemporary situations of threats to our psychophysical health.

Authors contributions
The authors confirms being the sole contributor of this work.

REFERENCES

Studies

Biała, A. (2009). *Młodzież w kulturze instant*. W: G.E. Kwiatkowska, M. Filipiak (Eds), *Psychologiczne i społeczne dylematy młodzieży XXI wieku*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej

Demel, M. (1968). *O wychowaniu zdrowotnym*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne

Demel, M. (1980). *Pedagogika zdrowia*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne

Hamer, H. (1994). *Klucz do efektywności nauczania*. Warszawa: Wydawnictwo Veda

Izdebska, J. (2007). Dziecko *w świecie mediów elektronicznych. Teoria, badania, edukacja medialna*. Białystok: Wydawnictwo Trans Humana

Kijo, P. (2010). *Wartościowanie zdrowia i zachowania zdrowotne wśród przyszłych nauczycieli i pedagogów wychowania fizycznego*. W: D. Bilski (Ed.). *Szkoła jako środowisko edukacji zdrowotnej*. Łódź: Wyższa Szkoła Edukacji Zdrowotnej i Nauk Społecznych

Kłoskowska, A. (2005). *Socjologia kultury*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN

Lewicki, Cz. (2006). *Edukacja zdrowotna – systemowa analiza zagadnień*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego

Melosik, Z. (2007). *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls

Milerski, B., Śliwerski, B. (Eds) (2000). *Pedagogika. Leksykon PWN*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN

Ogińska-Bulik, N. (2010). *Wprowadzenie*. W: N. Ogińska-Bulik (Ed.), *Zachowania ryzykowne i szkodliwe dla zdrowia*. Łódź: Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi

Peret-Drążewska, P. (2015). *Styl życia współczesnej młodzieży jako kategoria teoretyczna*. W: K. Segiet (Ed.), *Młodzież w dobie przemian społeczno-kulturowych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM

Piramowicz, G. (1988). *Powinności nauczyciela*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne

Woynarowska, B. (2007). *Edukacja zdrowotna – podstawy teoretyczne i metodyczne*. W: B. Woynarowska (Ed.), *Edukacja zdrowotna. Podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN

Woynarowska, B. (2017). *Terminologia, cele i koncepcje współczesnej edukacji zdrowotnej*. W: B. Woynarowska (Ed.), *Edukacja zdrowotna. Podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN

Woynarowska, B., Kowalewska, A., Izdebski, Z., Komosińska, K. (2010). *Biomedyczne podstawy kształcenia i wychowania*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN

Woynarowska, B., Woynarowska, M. (2022). *Związki między edukacją a zdrowiem*. W: M. Woynarowska, B. Woynarowska (Eds), *Szkoła i zdrowie jej uczniów i pracowników*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia

Internet sources

Instytut Cyfrowego Obywatelstwa https://cyfroweobywatelstwo.pl/wp-content/uploads/2025/03/RAPORT-INTERNET-DZIECI-2025.pdf/: [access: 29.04.2025]

Łaszyn, A. (2009). *Szybki puls nowej generacji*, https://alertmedia.pl/baza-wiedzy/czytelnia-pr/szybki-puls-nowej-generacji/dostep; [access: 24.03.2025]

Otyłość u dzieci – same z niej nie wyrosną/ https://pacjent.gov.pl/aktualnosc/otylosc-u-dzieci-same-z-niej-nie-wyrosna/; [access: 26.04.2025]

Podstawy programowe do przedmiotów: edukacja obywatelska i edukacja zdrowotna podpisane przez Minister Edukacjihttps://www.gov.pl/web/edukacja/podstawy-programowe-do-przedmiotow-edukacja-obywatelska-i-edukacja-zdrowotna-podpisane-przez-minister-edukacji); [access: 28.04.2025]

Raport o stanie aktywności fizycznej dzieci i młodzieży w Polsce w ramach projektu Global Matrix 4.0 / https://www.activehealthykids.org/wp-content/uploads/2022/10/Poland-report-card-long-form-2022 pdf/; [access: 26.04.2025]

Dariusz Rogowicz
ORCID 0000-0003-3670-7473

Akademia Nauk Stosowanych WSZiA w Opolu

Marcin Sapun
ORCID 0009-0007-2288-0968

Szkoła Policji w Pile, Uniwersytet Zielonogórski

MOTYWY WYBORU KLAS MUNDUROWYCH PRZEZ MŁODZIEŻ W KONTEKŚCIE SPOŁECZNO-EDUKACYJNYM

Abstract. Rogowicz Dariusz, Sapun Marcin, *Motywy wyboru klas mundurowych przez młodzież w kontekście społeczno-edukacyjnym* [Young People's Motivation for Choosing Uniformed Classes in the Polish Socio-Educational Context] Studia Edukacyjne no. 79, 2025, Poznań 2025, pp. 181-190. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 14.11.2025. Accepted: 18.12.2025. DOI: 10.14746/se.2025.79.12

The aim of the article is to identify and analyze the motives and psychological and sociological conditions accompanying young people's decisions to choose uniformed classes within the Polish education system. The study verifies the assumption that this choice is primarily associated with internal developmental needs characteristic of adolescence rather than with pragmatic considerations related to future occupational security. The analysis is based on the results of a survey conducted among 282 students and graduates of uniformed classes from the Opole Voivodeship. Quantitative data were subjected to statistical analysis, including correlation and significance tests, to verify five research hypotheses. The findings were additionally confronted with data on the professional motivations of uniformed service officers and nationwide studies on social trust. The interpretation, grounded in motivational psychology, indicates that the dominant motives for choosing uniformed classes are internal in nature, such as interest in uniformed services, the desire to acquire new skills, and the need to experience challenges and adventure. The hypothesis linking this educational choice with the need for security was rejected, which supports the concept of a "romantic phase" of motivation typical of adolescence, distinct from the "pragmatic phase" observed among adult officers. Sociological analysis confirms that students of uniformed classes predominantly originate from smaller towns and rural areas. While the influence of family tradition was not statistically confirmed, the educational institution itself emerged as a key factor in transforming youthful aspirations into concrete career plans. The decision to choose a uniformed class appears to be a multidimensional process in which psychological needs related to development, identity formation, and belonging co-occur with a specific sociological context shaped by place of residence, family support, school ethos, and the social image of uniformed services. The results highlight the theoretical value of the motivational mechanisms identified and

Studia Edukacyjne 79, 2025: 181-190. © The Author(s), Adam Mickiewicz University Press, 2025.
Open Access article, distributed under the terms of the CC licence (BY, https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

suggest the need to differentiate recruitment strategies, addressing adolescents and adult candidates with distinct communication approaches.

Key words: motivation, uniformed classes, youth, adolescence, educational choice

Klasy mundurowe stanowią specyficzny i coraz bardziej ugruntowany element polskiego systemu edukacji ponadpodstawowej. Są to wyspecjalizowane profile kształcenia, których nadrzędnym celem jest przygotowanie młodzieży do przyszłej służby w takich formacjach, jak Wojsko Polskie, Policja, Straż Graniczna, czy Państwowa Straż Pożarna. Ich funkcjonowanie, często realizowane we współpracy z jednostkami patronackimi, obejmuje rozszerzony program zajęć z zakresu edukacji dla bezpieczeństwa, sprawności fizycznej, musztry oraz podstaw wiedzy specjalistycznej, właściwej dla danego profilu służby (DzU 2025, poz. 266). W ostatnich latach zyskały one na znaczeniu, ewoluując w kierunku rozwiązań systemowych, czego przykładem jest program Certyfikowanych Wojskowych Klas Mundurowych, a następnie Oddziałów Przygotowania Wojskowego (OPW), wspieranych bezpośrednio przez Ministerstwo Obrony Narodowej. Rosnąca popularność tych klas czyni je istotnym zjawiskiem społecznym i edukacyjnym, wymagającym pogłębionej analizy czynników determinujących wybory młodych ludzi (Materac, 2021, ss. 165-166).

Analiza psychologicznych uwarunkowań wyboru klas mundurowych odsłania złożony obraz motywacji, w którym dominują czynniki wewnętrzne, związane z rozwojem osobistym i poszukiwaniem tożsamości, a nie, jak mogłoby się wydawać, z pragmatyczną kalkulacją dotyczącą przyszłego bezpieczeństwa. Badanie przeprowadzone przez autora artykułu na grupie 282 uczniów i absolwentów klas mundurowych z województwa opolskiego dostarcza jednoznacznych danych na temat hierarchii motywacji, stojących za ich wyborem edukacyjnym. Na pytanie o powody wyboru klasy mundurowej, respondenci najczęściej wskazywali na czynniki o charakterze wewnętrznym i rozwojowym. Zdecydowanie dominującym motywem było zainteresowanie służbami mundurowymi, wskazane przez aż 70,6% badanych. Na drugim miejscu, z identycznym wynikiem 51,1%, znalazły się chęć zdobycia nowych umiejętności oraz możliwość lepszego przygotowania do przyszłej pracy. Istotną rolę odgrywała również chęć przeżycia przygody i emocji, którą jako motywację wskazało 36,5% respondentów. Ten obraz młodzieńczych aspiracji stoi w wyraźnym kontraście do motywacji deklarowanych przez dorosłych zawodowych funkcjonariuszy i oficerów. Badania przytaczane w dyskusji wyników analizowanego raportu wskazują, że w przypadku oficerów Wojska Polskiego kluczowe znaczenie mają czynniki ekonomiczne i stabilizacyjne: wysokie zarobki, pewność i stabilność pracy oraz prawo do wcześniejszej emerytury. Podobna struktura motywacji obserwowana jest w Policji, gdzie

stabilność zatrudnienia, terminowe wynagrodzenie i świadczenia socjalne są silnymi motywatorami (opracowanie własne). Międzynarodowe badania nad rekrutacją do sił zbrojnych również potwierdzają, że dla młodych dorosłych decydujących się na karierę wojskową czynniki takie, jak bezpieczeństwo zatrudnienia, możliwości rozwoju kariery, świadczenia medyczne i finansowe oraz możliwość opłacenia dalszej edukacji są absolutnie kluczowe (Binková, Štěpánková, 2023, ss. 54-55).

Ta fundamentalna różnica w hierarchii motywów pozwala na sformułowanie modelu dwóch faz motywacji do kariery w służbach mundurowych. Wybór klasy mundurowej na wczesnym etapie łączy się z tak zwaną fazą romantyczną. Jest ona napędzana przez, wyidealizowane wyobrażenia o służbie, ciekawość, potrzebę samorealizacji i przeżycia przygody, czynniki głęboko zakorzenione w psychologii okresu dorastania. Z kolei, decyzja o wstąpieniu do służby zawodowej po osiągnięciu dorosłości inicjuje fazę pragmatyczną, w której dominującą rolę zaczynają odgrywać realia rynku pracy, potrzeby finansowe i długofalowe planowanie życiowe. Rozróżnienie to ma fundamentalne znaczenie dla strategii rekrutacyjnych. Komunikaty podkreślające stabilność i świadczenia emerytalne, choć skuteczne w przypadku dorosłych kandydatów, mogą nie rezonować z młodzieżą na etapie wyboru szkoły średniej. W celu przyciągnięcia kandydatów do klas mundurowych, należy odwoływać się do obietnicy przygody, samodoskonalenia i zdobycia unikalnych umiejętności, co jest zgodne z ich potrzebami rozwojowymi (Materac, 2021, ss. 169-171). Poniższa tabela 1, prezentująca badania własne, potwierdza to, co wcześniej zostało opisane.

Tabela 1

Porównanie motywacji uczniowie klas mundurowych *vs.* zawodowi oficerowie

Ranking	Motywacje uczniów klas mundurowych (N = 282)	Motywacje zawodowych oficerów Wojska Polskiego
1	zainteresowanie służbami mundurowymi (70,6%)	zarobki (71,0%)
2	chęć zdobycia nowych umiejętności (51,1%)	pewność i stabilność pracy (45,2%)
3	lepsze przygotowanie do przyszłej pracy (51,1%)	patriotyzm / tradycja rodzinna (ok. 36,0%)
4	prestiż klasy mundurowej (46,8%)	prawo do wcześniejszej emerytury (32,3%)
5	chęć przeżycia przygody i emocji (36,5%)	prestiż zawodu (32,3%)

Źródło: opracowanie własne; Liberacki, 2007, s. 106.

Dominacja motywów o charakterze wewnętrznym wskazuje, że wybór klasy mundurowej pełni funkcję rozwojową, charakterystyczną dla okresu adolescencji. Motywy te nie determinują decyzji edukacyjnej w sensie przyczynowo-skutkowym, lecz współwystępują z nią jako element procesu kształtowania tożsamości, potrzeby sprawdzenia własnych możliwości oraz poszukiwania przynależności.

Dane wynikające z przeprowadzonego przez autorów badania jednoznacznie wskazują, że dla młodzieży klasa mundurowa jest postrzegana nie tylko jako ścieżka do zawodu, ale przede wszystkim jako arena rozwoju osobistego. Respondenci wysoko ocenili stwierdzenie, że wybór tej klasy pozwala im się rozwijać, ze średnią oceną 3,77 w pięciostopniowej skali i medianą na poziomie 4,00. Oznacza to, że połowa badanych zgodziła się z tym stwierdzeniem na poziomie „raczej tak" lub „zdecydowanie tak". Co więcej, uczniowie deklarują silne zainteresowanie niematerialnymi aspektami służby. Średnia ocena dla pytania „Interesują mnie wartości i zasady, które reprezentują służby mundurowe" wyniosła 3,94, a mediana – ponownie 4,00 (opracowanie własne). Sugeruje to, że młodzież identyfikuje się z etosem służby, obejmującym takie wartości, jak dyscyplina, odpowiedzialność, patriotyzm, służba innym i honor (DzU z 2025 r., poz. 266). Atrakcyjność klas mundurowych zdaje się również leżeć w ich specyfice, która promuje rywalizację i pokonywanie własnych słabości. Stwierdzenie „Lubię wyzwania i rywalizację, które są częścią nauki w klasie mundurowej" uzyskało średnią ocenę 3,79 w przeprowadzonym przez autorów badaniu (opracowanie własne).

Wyniki te doskonale wpisują się w klasyczne teorie motywacji, takie jak teoria Herzberga, która rozróżnia czynniki higieny (np. płaca, warunki pracy) od motywatorów. W przypadku młodzieży wybierającej klasy mundurowe, to właśnie motywatory związane z samorealizacją, osiągnięciami i możliwością rozwoju zdają się odgrywać kluczową rolę. Służby mundurowe oferują młodym ludziom jasno zdefiniowany system wartości i strukturę, które mogą być szczególnie atrakcyjne w okresie poszukiwania moralnego kompasu i porządkowania swojego świata. Dla wielu uczniów klasa mundurowa staje się zatem narzędziem do samodoskonalenia i formowania tożsamości, opartych na klarownym, wymagającym etosie (Knopp, 2021, s. 64).

Jednym z najbardziej zaskakujących i analitycznie istotnych wyników badania przeprowadzonego przez autorów jest całkowity brak statystycznego związku między potrzebą bezpieczeństwa a wyborem ścieżki mundurowej. Hipoteza badawcza numer 2, zakładająca, że „motywacja do wyboru klasy mundurowej koreluje z wysokim poziomem potrzeby bezpieczeństwa i stabilizacji życiowej", została jednoznacznie odrzucona. Analiza korelacji rang Spearmana między zmienną „Wybór tej klasy daje mi poczucie bezpie-

czeństwa" a planami związania przyszłości zawodowej ze służbami, wykazała współczynnik korelacji bliski zeru i całkowicie nieistotny statystycznie. Oznacza to, że poczucie bezpieczeństwa wynikające z nauki w klasie mundurowej nie ma żadnego przełożenia na decyzje o przyszłej karierze (opracowanie własne).

Wynik ten stoi w ostrej sprzeczności z ugruntowanym w literaturze obrazem rekrutacji do służb mundurowych, zwłaszcza w kontekście anglosaskim. Amerykańskie badania wielokrotnie pokazywały, że siły zbrojne funkcjonują jako „siatka bezpieczeństwa" (*camouflaged safety net*) dla młodzieży pochodzącej ze środowisk defaworyzowanych ekonomicznie i społecznie, oferując im stabilne zatrudnienie, świadczenia i ścieżkę awansu, której nie znajdują na rynku cywilnym (Elder i in., 2010, ss. 466-468). Brak korelacji nie oznacza, że bezpieczeństwo jest nieistotne, lecz że na etapie wyboru szkoły średniej nie jest ono *pierwotnym motywatorem psychologicznym*. Można postawić hipotezę o swoistej inwersji przyczynowej. Dla adolescentów pierwotnymi, aktywnymi motywatorami są czynniki wewnętrzne, pasja, chęć rozwoju, potrzeba sprawdzenia się. Stabilność i bezpieczeństwo, które kojarzą się z zawodem żołnierza czy policjanta, są postrzegane raczej jako przyszła, wtórna korzyść – pozytywna *konsekwencja* podążania za swoimi zainteresowaniami, a nie *przyczyna* tego wyboru. W języku teorii Herzberga, bezpieczeństwo dla tej grupy wiekowej nie jest aktywnym „motywatorem", lecz pasywnym „czynnikiem higieny", czymś, co sprawia, że dana ścieżka kariery jest w ogóle brana pod uwagę jako racjonalna w dłuższej perspektywie, ale nie jest tym, co wywołuje początkowy entuzjazm i pociąga do działania (Knopp, 2021, ss. 62-64).

Aspekt społeczno-psychologiczny, związany z potrzebą przynależności do grupy, odgrywa istotną, choć być może nie zawsze w pełni uświadamianą, rolę w przyciąganiu młodzieży do klas mundurowych. Wyniki badania pokazują, że uczniowie raczej zgadzają się ze stwierdzeniem, iż przynależność do klasy mundurowej daje im poczucie bycia częścią wyjątkowej grupy. Średnia ocen dla tego pytania wyniosła 3,46 w pięciostopniowej skali, a mediana osiągnęła poziom 4,00. Oznacza to, że dla wielu młodych ludzi klasa mundurowa ma wartość symboliczną i społeczną, wyróżniając ich na tle rówieśników (opracowanie własne). To poczucie elitarności i silnej tożsamości grupowej jest potężnym czynnikiem motywującym, obserwowanym również w najbardziej prestiżowych jednostkach, takich jak wojska specjalne, gdzie tradycja i wspólnota są spoiwem budującym poczucie przynależności. Sam mundur, jako potężny symbol, nadaje natychmiastowy, zewnętrzny prestiż. Jak wskazują badania nad uczniami klas policyjnych, odróżnia ich to od rówieśników z innych profili, którzy na swój status i pozycję w grupie muszą zapracować w inny sposób (Policja Wielkopolska).

Z perspektywy psychologicznej, przynależność do tak zwanej „instytucji totalnej", z jej jasno określonymi normami, hierarchią i wartościami, może zaspokajać fundamentalne potrzeby struktury, porządku i przewidywalności, które są szczególnie istotne w burzliwym okresie adolescencji (Shepherd i in., 2021, s. 591).

Decyzje edukacyjne młodzieży, choć przeżywane jako indywidualne i autonomiczne, są głęboko osadzone w kontekście społecznym. Analiza socjologiczna ukazuje, jak czynniki takie, jak miejsce zamieszkania, środowisko rodzinne, społeczny wizerunek służb oraz kultura samej szkoły kształtują i ukierunkowują wybory młodych ludzi. Jednym z najsilniejszych i statystycznie potwierdzonych wniosków płynących z badania autora jest dominująca rola miejsca zamieszkania jako predyktora wyboru klasy mundurowej. Hipoteza badawcza numer 3, zakładająca, że „młodzież z mniejszych miejscowości częściej wybiera klasy mundurowe niż młodzież z dużych miast", znalazła pełne potwierdzenie w danych. Aż 76,3% wszystkich respondentów pochodziło ze wsi oraz miast liczących do 50 tysięcy mieszkańców. Dla porównania, młodzież z miast powyżej 100 tysięcy mieszkańców stanowiła zaledwie 10,3% badanej próby (opracowanie własne).

Ten wyraźny wzorzec demograficzny można interpretować z kilku perspektyw socjologicznych. Po pierwsze, ograniczone alternatywy edukacyjne i zawodowe w mniejszych ośrodkach mogą czynić stabilną, prestiżową i jasno zdefiniowaną ścieżkę kariery w służbach mundurowych relatywnie bardziej atrakcyjną niż w dużych aglomeracjach, które oferują szerszy wachlarz możliwości. Po drugie, w społecznościach wiejskich i małomiasteczkowych mogą być silniej zakorzenione tradycyjne wartości, takie jak patriotyzm, szacunek dla autorytetu i etos służby publicznej, które naturalnie rezonują z ideologią służb mundurowych. Po trzecie, kariera w mundurze może być postrzegana jako realna i dostępna ścieżka awansu społecznego oraz ekonomicznego dla młodzieży z regionów o niższym kapitale ekonomicznym i kulturowym, co jest zjawiskiem obserwowanym również w innych krajach. Miejsce zamieszkania stanowi zatem potężny czynnik strukturalny, który pokazuje, że decyzja o wyborze klasy mundurowej jest nie tylko wynikiem indywidualnych predyspozycji, ale również produktem określonych warunków społeczno-geograficznych (Elder, 2010, ss. 458-459).

Analiza wpływu rodziny na wybory edukacyjne uczniów klas mundurowych ujawnia obraz pełen pozornych sprzeczności, który wymaga zniuansowanej interpretacji. Z jednej strony, badanie przeprowadzone przez autorów dostarcza wyników, które zdają się marginalizować rolę tradycji rodzinnych. Hipoteza 1, zakładająca, że posiadanie członka rodziny w służbach mundurowych istotnie zwiększa prawdopodobieństwo planowania podobnej kariery nie została potwierdzona statystycznie. Co więcej, ucznio-

wie w przytłaczającej większości deklarują, że decyzja o wyborze klasy była „ich własna", a ich poczucie autonomii w tym procesie jest bardzo wysokie. Z drugiej strony, te same dane pokazują, że rodzina jest wszechobecna w tle tych „autonomicznych" decyzji. Aż 40,8% badanych przyznaje, że członek ich rodziny pracuje w służbach mundurowych. Wpływ rodziny, choć niedominujący, stanowi drugi najczęściej wskazywany czynnik zewnętrzny. Co najważniejsze, uczniowie deklarują otrzymywanie bardzo silnego wsparcia ze strony bliskich w swoim wyborze. Ta pozorna sprzeczność między deklarowaną autonomią a faktyczną obecnością i wsparciem rodziny jest kluczowa dla zrozumienia mechanizmów socjalizacyjnych (opracowanie własne; Pielak, 2000, ss. 98-100).

Brak istotności statystycznej w teście chi-kwadrat w badaniu nie świadczy więc o braku wpływu rodziny, lecz o jego subtelnym charakterze. Mamy tu do czynienia ze zjawiskiem, które można nazwać „iluzją autonomii". Z psychologicznego punktu widzenia, poczucie sprawczości i samodzielnego podejmowania decyzji jest kluczowe dla rozwoju tożsamości adolescenta. Jednak z perspektywy socjologicznej, ta autonomia jest realizowana w ramach możliwości i wzorców zdefiniowanych przez środowisko rodzinne. Rola rodziny polega nie tyle na bezpośredniej presji czy przymusie („musisz iść do klasy mundurowej"), ile na normalizacji i legitymizacji tej ścieżki. Poprzez pozytywne wzorce, codzienne rozmowy i okazywane wsparcie, rodzina tworzy środowisko, w którym wybór kariery w służbach mundurowych staje się naturalną, wartościową i godną poparcia opcją. Rodzina dostarcza „rusztowania" dla decyzji, pozwalając młodemu człowiekowi odczuwać, że samodzielnie dokonuje wyboru w ramach wstępnie ustrukturyzowanego i zaakceptowanego przez najbliższych pola możliwości (opracowanie własne).

Młodzi ludzie podejmując decyzje o swojej przyszłości, konfrontują się ze złożonym i często sprzecznym obrazem społecznym służb mundurowych. Wyniki badania przeprowadzonego przez autorów odzwierciedlają tę ambiwalencję. Postrzeganie prestiżu klas mundurowych w najbliższym otoczeniu jest wyraźnie niejednoznaczne: 26,2% uczniów uważa je za prestiżowe, 28,4% jest przeciwnego zdania, a największa grupa, aż 45,4%, deklaruje „brak zdania". Mimo to, sam prestiż został wskazany jako istotny czynnik motywujący przez 46,8% badanych w pytaniu wielokrotnego wyboru (opracowanie własne). Ten brak jednolitej opinii wśród młodzieży znajduje swoje odzwierciedlenie w ogólnopolskich danych dotyczących wizerunku poszczególnych formacji. Z jednej strony, niektóre służby cieszą się ogromnym kapitałem społecznym, z drugiej – wizerunek innych jest bardziej skomplikowany i podatny na wahania.

Tabela 2

Prestiż i zaufanie społeczne do służb mundurowych w Polsce

Służba/Formacja	Pozycja w rankingu prestiżu zawodów 2025	Poważanie (%)
Strażak	1.	83,0
Strażnik graniczny	6.	66,4
Wojsko/oficer	14.	58
Policjant	26.	48,5

Źródło: SW Research, 2025.

Najbardziej doniosłym i statystycznie najmocniejszym wnioskiem socjologicznym płynącym z badania autorów jest potwierdzenie kluczowej roli, jaką odgrywa konkretna instytucja edukacyjna w kształtowaniu planów zawodowych uczniów. Hipoteza badawcza numer 5, zakładająca, że „uczniowie Zespołu Szkół im. Józefa Warszewicza w Prószkowie częściej planują związać swoją przyszłość zawodową ze służbami mundurowymi niż uczniowie z innych szkół", została potwierdzona z wysokim poziomem istotności statystycznej. Wynik ten jest tym bardziej uderzający, że analizy porównawcze nie wykazały żadnych istotnych statystycznie różnic między uczniami z Prószkowa a ich rówieśnikami z innych szkół pod względem kluczowych predyspozycji psychologicznych. Obie grupy w podobnym stopniu deklarowały poczucie bezpieczeństwa, postrzeganie klasy jako przestrzeni do rozwoju oraz zainteresowanie wartościami i zasadami służb (opracowanie własne).

Pomimo upływu czasu, zidentyfikowane mechanizmy motywacyjne – w szczególności znaczenie potrzeb rozwojowych, tożsamościowych i roli instytucji edukacyjnej – zachowują walor teoretyczny. Ich aktualność polega nie na odtwarzaniu współczesnego obrazu młodzieży, lecz na możliwości porównawczej i interpretacyjnej w odniesieniu do kolejnych kohort uczniów. Analiza danych psychologicznych i socjologicznych pozwala na sformułowanie zintegrowanego modelu wyjaśniającego fenomen wyboru klas mundurowych przez młodzież. Proces ten inicjowany jest przez wewnętrzne potrzeby psychologiczne adolescenta, takie jak poszukiwanie tożsamości, potrzeba rozwoju osobistego, pragnienie przeżycia przygody, identyfikacja z klarownym systemem wartości oraz potrzeba przynależności do wyróżniającej się grupy. Te uniwersalne dla okresu dorastania dążenia znajdują szczególnie podatny grunt w określonym kontekście socjologicz-

nym. Do jego kluczowych elementów należą: pochodzenie z mniejszej miejscowości, gdzie ścieżka mundurowa jest postrzegana jako bardziej atrakcyjna alternatywa; wspierające, choć niekoniecznie dyrektywne, środowisko rodzinne, które normalizuje i legitymizuje taki wybór; oraz ogólnie pozytywny, choć zniuansowany, wizerunek służb mundurowych w społeczeństwie. Wreszcie, kluczową rolę w transformacji ogólnego zainteresowania odnośnie konkretnego planu zawodowego odgrywa instytucja edukacyjna. Szkoła o silnym etosie i dobrze zorganizowanym programie działa jako potężny mechanizm socjalizujący, który wzmacnia motywację i przekuwa młodzieńcze aspiracje w realne plany na przyszłość (opracowanie własne).

Trzeba jednocześnie zaznaczyć, że prezentowane wyniki należy interpretować z uwzględnieniem ograniczeń badania, w szczególności czasu jego realizacji oraz deklaratywnego charakteru zastosowanego narzędzia badawczego. Ograniczenia te nie podważają poprawności uzyskanych rezultatów, lecz wyznaczają ramy ich interpretacji oraz wskazują na zasadność dalszych badań o charakterze replikacyjnym i porównawczym, prowadzonych w odniesieniu do kolejnych kohort uczniów.

Wkład autorów

Autorzy deklarują równy wkład w organizację badań i powstanie pracy.

REFERENCES

Opracowania

Binková, K., Štěpánková, E. (2023). *Understanding the Motivation of Young Adults to Enlist and Pursue Military Leadership Studies to Become Professional Soldiers*. European Conference on Management Leadership and Governance, 19(1), 45-54

Elder, G.H. Jr., Wang, L., Spence, N.J., Adkins, D.E., Brown, T.H. (2010). *'Pathways to the All-Volunteer Military'*. Social Science Quarterly, 91(2), 455-475

Knopp, D. (2021) *Czynniki motywacyjne w służbach mundurowych*. Bellona Quarterly, (1), 61-76

Liberacki, M. (2007). *Motywy wyboru zawodu oficera w wojsku polskim na podstawie wyników przeprowadzonych badań*. Zeszyty Naukowe/Wyższa Szkoła Oficerska Wojsk Lądowych, 4, 104-111

Materac, J. (2021). *Kreowanie wizerunku Sił Zbrojnych RP jako gwaranta obronności*. Rozprawa doktorska. Wrocław: Akademia Wojsk Lądowych imienia generała Tadeusza Kościuszki

Pielka, H. (2000). *,Rodzina – wybór zawodu – szkoła'*. Roczniki Socjologii Rodziny, XII, 97-105

Shepherd, S., Sherman, D.K., MacLean, A., Kay, A.C. (2021). *'The Challenges of Military Veterans in Their Transition to the Workplace: A Call for Integrating Basic and Applied Psychological Science'*. Perspectives on Psychological Science, 16(3), 590-613

Źródła internetowe

Policja Wielkopolska, *Motywacja osiągnięć a strategie radzenia sobie ze stresem u uczniów klas policyjnych* [online] Wielkopolska Policja. Dostępny pod: https://wielkopolska.policja.gov.pl/wlk/dzialania-policji/klasy-mundurowe/publikacje-i/210939,Motywacja-osiagniec-a-strategie-radzenia-sobie-ze-stresem-u-uczniow-klas-policyj.html [dostęp: 6 października 2025]

SW Research (2025). *Aktualny ranking najbardziej poważanych zawodów* [online] Dostępny pod: https://swresearch.pl/ranking-zawodow [Dostęp: 6 października 2025]

Źródła prawne

Rozporządzenie Ministra Spraw Wewnętrznych i Administracji z 25 lutego 2025 r. w sprawie szkolenia w oddziale o profilu mundurowym (DzU z 2025 r. poz. 266)

II. RECENZJE I NOTY

Grażyna Gramza, (2025). *Kulturalno-edukacyjna aktywność środowisk polonijnych w Holandii w latach 1989-2019*. Toruń – Eindhoven: Oficyna Wydawnicza Kucharski, ss. 276

Monografia naukowa Grażyny Gramzy, zatytułowana: *Kulturalno-edukacyjna aktywność środowisk polonijnych w Holandii w latach 1989-2010*, opublikowana nakładem Oficyny Wydawniczej Kucharski (Toruń – Eindhoven, 2025), poświęcona jest pamięci Profesora Wiesława Jamrożka, z którym Autorka rozpoczynała przed laty pracę nad przygotowaniem dysertacji doktorskiej, na której została oparta publikacja. Jak zaznacza Autorka:

> Książka, którą macie Państwo przed sobą, jest skróconą formą rozprawy doktorskiej, napisanej pod kierunkiem prof. dr hab. Justyny Gulczyńskiej oraz dr. Konrada Nowaka-Kluczyńskiego, której publiczna obrona odbyła się 20 czerwca 2023 r. na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Pierwszym promotorem pracy był prof. dr. hab. Wiesław Jamrożek, który zmarł nagle 2 kwietnia 2021 r. To właśnie Profesor zachęcił mnie do napisania rozprawy doktorskiej, a Jego wsparcie i życzliwość w realizacji tego projektu były nieocenione (Gramza, 2025, s. 9).

Grażyna Gramza od 2018 roku pracuje na stanowisku nauczycielki języka niderlandzkiego w Talen Training Centrum w Soest, w jednostce zajmującej się wspieraniem rozwoju kompetencji językowych migrantów. Na ostatniej stronie recenzowanej monografii czytamy także, iż Autorka:

> Po przeprowadzce do Królestwa Niderlandów pracowała w Regionalnym Centrum Historycznym w Eindhoven. W latach 2005-2017 była nauczycielką i kierowniczką Szkolnego Punktu Konsultacyjnego przy Ambasadzie Rzeczypospolitej Polskiej w Hadze. W latach 2014-2018 współorganizowała w Hadze konferencję „Zrozumieć dwujęzyczność". Od lat współpracuje z fundacjami zajmującymi się pomocą polskim dzieciom w szkołach holenderskich oraz promowaniem kultury i języka polskiego. Jest członkinią redakcji „Biuletynu PNKV", organu prasowego Polsko-Niderlandzkiego Stowarzyszenia Kulturalnego w Holandii. Pisze również dla innych czasopism, m.in. „Sceny Polskiej" w Holandii. Aktualnie pracuje w szkole językowej, uczy języka niderlandzkiego (Gramza, 2025, okładka).

Studia Edukacyjne 79, 2025: 191-209. *© The Author(s), Adam Mickiewicz University Press, 2025.*
Open Access article, distributed under the terms of the CC licence (BY, https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Monografia jest wynikiem doświadczeń i studiów podjętych przez Badaczkę nad problemem holenderskich środowisk polonijnych. Autorka we wstępie wyjaśnia:

> W 1989 r. w Królestwie Niderlandów, po transformacji sytuacji politycznej w Europie i na świecie, zmienił się profil działalności środowisk polonijnych. Po pierwsze przemianie uległy wzorce mobilności, czego konsekwencją było radykalne zwiększenie się liczby polskich imigrantów, a po drugie, zmienili się sami imigranci, ponieważ do głosu doszło nowe pokolenie, mające inne oczekiwania oraz pomysły na swoją aktywność, w tym działalność kulturalną i edukacyjną (Gramza, 2025, s. 9).

Autorka podkreśla ponadto:

> W dotychczasowej literaturze przedmiotu brakuje wyczerpującego ten temat opracowania dotyczącego holenderskich środowisk polonijnych i zadaniem tej książki jest wypełnienie owej luki. Uczestnictwo w kulturze i edukacji Polonii zostało tu przedstawione od strony organizacyjno-technicznej oraz warunków, umożliwiających udział jej członków w różnych formach polonijnego życia kulturalnego (Gramza, 2025, s. 9).

Recenzowana książka stanowi bardzo udaną próbę

> opisania uczestnictwa w kulturze i edukacji Polonii od strony organizacyjno-technicznej i warunków, umożliwiających udział członków tejże zbiorowości w zinstytucjonalizowanych formach polonijnego życia kulturalnego (https://repozytorium.amu.edu.pl/items/650dc37f-67bc-4ea3-8614-0afa06d85ea1).

Ramy chronologiczne, jak sygnalizuje Autorka, obejmują lata 1989-2019,

> czyli okres w którym Polonia w Holandii się zmieniła – od dobrze zasymilowanej, kilkutysięcznej diaspory o charakterze politycznym do ćwierćmilionowej grupy migrantów ekonomicznych (https://repozytorium.amu.edu.pl/items/650dc37f-67bc-4ea3-8614-0afa06d85ea1).

Grażyna Gramza rozważania swoje oparła na dokumentach archiwalnych, ale także na polonijnych czasopismach, wśród których wyszczególnić można między innymi „Biuletyn PNKV" i „Scenę Polską", ukazujące się niemalże nieprzerwanie – „pierwsze od 1980, a drugie od 1994 roku" (Gramza, 2025, s. 13). Cennym komponentem badań podjętych na potrzeby utworzenia monografii było przygotowanie przez Autorkę bibliografii obejmującej lata 1980-2020 dla „Biuletynu PNKV". Autorka opisuje także proces pozyskiwania źródeł i zaznacza, że:

> Większość dokumentów i pamiątek znajduje się w dyspozycji organizacji oraz osób prywatnych i jest bardzo rozproszona. Aby uzyskać informacje na temat przeszłości szkół i organizacji polonijnych, przeprowadziłam wywiady lub korespondowałam z osobami bezpośrednio zaangażowanymi w ich działalność (Gramza, 2025, s. 13).

Opracowanie zredagowane zostało w układzie problemowo-chronologicznym. Składa się ze wstępu, czterech rozdziałów, zakończenia i bibliografii. W pu-

blikacji znajduje się nadto wykaz skrótów instytucji kluczowych dla rozwoju kultury polskiej w Holandii oraz suplement z informacjami na temat artystów polonijnych obecnie działających w Holandii, co należy uznać za niezwykle trafne rozwiązanie dla zilustrowania podjętego w opracowaniu problemu.

Pierwszy rozdział, zatytułowany: „Polacy w Królestwie Niderlandów – historia kontaktów na przestrzeni wieków", zawiera pięć podrozdziałów, w których ukazano historyczne konteksty interakcji zachodzących pomiędzy Polakami i Holendrami.

Jak zaznacza Grażyna Gramza:

> Według polskiego Ministerstwa Spraw Zagranicznych można przyjąć, że Polacy, którzy obecnie tworzą diasporę w Holandii, docierali do tego kraju w następujących okresach:
> – 1908-1939 – emigracja ekonomiczna, przede wszystkim górników, na tereny Limburgii (1938 – 6400 Polaków),
> – 1946-1949 – emigracja polityczna, przede wszystkim zdemobilizowanych żołnierzy, którym rząd holenderski zaoferował pracę w przemyśle ciężkim oraz prawo do naturalizacji po pięciu latach zatrudnienia. Duże skupisko Polaków było w Bredzie (1947 – 5203 Polaków),
> – lata 80. XX w. – emigracja polityczna, tzw. solidarnościowa. Polacy osiedlili się przede wszystkim w Amsterdamie, Rotterdamie, Utrechcie oraz Vlissingen (około 8 tys. Polaków),
> – po 2007 r. – emigracja ekonomiczna, w tym sezonowa. Polacy zatrudnieni są przede wszystkim w rolnictwie, ogrodnictwie, transporcie i budownictwie4 (2019 – 185 497 Polaków)" (Gramza, 2025, s. 11).

Z powyższej informacji dowiadujemy się zatem, iż

> Polonię w Królestwie Niderlandów tworzą zarówno potomkowie Polaków, którzy osiedlili się na tym terytorium na długo przed II wojną światową, ale także osoby, |których staż emigracyjny wynosi kilka lat (Gramza, 2025, s. 11).

W opinii Badaczki, nadal brakuje jednak rzetelnych informacji odnośnie emigracji kobiet, „kiedy w latach dziewięćdziesiątych zmieniły się przepisy dotyczące wyjazdów do państw Beneluksu" (Gramza, 2025, s. 11). Gramza wyjaśnia, iż „nie ma dokładnych danych na ten temat, ponieważ można było wówczas dość szybko uzyskać obywatelstwo i Polaków traktowano jak własnych obywateli" (Gramza, 2025, ss. 11-12). Podział, który cytuje za MSZ Gramza „pomija także polskich Żydów, którzy wyjechali z kraju po 1968 r." (Gramza, 2025, s. 12). Stąd też, jak stwierdza Badaczka:

> Trudno mówić więc o jednej Polonii, stąd tematem tej książki jest aktywność środowisk polonijnych, przejawiająca się uczestnictwem członków Polonii w kulturze, wyrażająca się w działaniach na rzecz innych i dla wspólnego dobra (Gramza, 2025, s. 12).

Autorka, w celu dokonania próby ustrukturyzowania historii łączącej Holandię i Polskę, sięga do czasów średniowiecza, a następnie charakteryzuje związki

Polski i Holandii w czasach nowożytnych, w tym także wyodrębnia okresy XIX wieku oraz międzywojenny. W ostatnim podrozdziale: „Dziękujemy Wam Polacy!" przedstawione zostają losy Polaków w Królestwie Niderlandów po II wojnie światowej.

W rozdziale drugim, zatytułowanym: „Rola Kościoła rzymskokatolickiego w podtrzymywaniu tradycji religijnych i narodowych wśród Polonii w Królestwie Niderlandów" Autorka dokonuje analizy początków działalności Kościoła rzymskokatolickiego w Polonii niderlandzkiej w Limburgii, charakteryzuje także zorganizowaną działalność Kościoła rzymskokatolickiego dla Polonii niderlandzkiej w latach 1947-1989 oraz 1989-2019. W tym rozdziale omówiona została ponadto działalność polonijna Kościołów protestanckiego i starokatolickiego, bowiem, jak wyjaśnia Autorka, do Kościołów tych należą współcześnie Polacy zamieszkujący obszar Królestwa Niderlandów.

W kolejnym rozdziale przedstawiono szkoły polonijne i szkolne punkty konsultacyjne przy Ambasadzie RP w Hadze, a także omówiona została ich rola w szeroko pojętej edukacji dzieci i młodzieży polonijnej. G. Gramza dokonuje, ponownie, charakterystyki kontekstów historycznych powstania i rozwoju edukacji polonijnej w Królestwie Niderlandów. Jak zaznacza:

> Trzeci rozdział zaczyna się od przedwojennej edukacji polonijnej, kiedy na kursach języka ojczystego w Limburgii uczyły się dzieci górników oraz sami górnicy (Gramza, 2025, s. 10).

Następnie została scharakteryzowana powojenna aktywność organizacji kombatanckich, „których celem była działalność oświatowa wśród Polonii" (Gramza, 2025, s. 10). Kolejny fragment opracowania prezentuje szkoły polonijne w Królestwie Niderlandów po 1989 roku i ukazuje działalność Forum Polskich Szkół w Holandii jako ambasadora polonijnej aktywności. Z pozostałych podrozdziałów dowiadujemy się także o znaczeniu dla podtrzymywania i rozwoju polskiej kultury wśród Polaków (mieszkających na terenie Holandii) Szkolnych Punktów Konsultacyjnych przy Ambasadzie RP w Hadze, a ponadto czytamy o realizowanych projektach edukacyjnych oraz innych formach nauczania dzieci i młodzieży polonijnej w Królestwie Niderlandów.

Rozdział czwarty: „Organizacje i stowarzyszenia artystyczno-kulturalne oraz ich rola w popularyzacji i promowaniu języka i kultury polskiej w Królestwie Niderlandów" poświęcony został problemom polonijnych organizacji w Limburgii, działalności organizacji kombatanckich, działalności Polsko-Niderlandzkiego Stowarzyszenia Kulturalnego, aktywności Fundacji „Scena Polska", aktywności polonijnych chórów i zespołów artystycznych w Królestwie w Niderlandów oraz innych organizacji polonijnych funkcjonujących współcześnie na omawianym obszarze. Autorka koncentruje się na podkreśleniu roli wspomnianych instytucji w popularyzacji oraz promowaniu języka i kultury polskiej, a także zwraca uwagę na efekty działalności wydawniczej wskazanych podmiotów.

Przeprowadzone przez Autorkę badania, realizowane za pośrednictwem analizy źródeł, przedstawiają różne aspekty aktywności kulturalnej oraz edu-

kacyjnej Polonii w Holandii i „wskazują na jej bogate tradycje, osiągnięcia oraz znaczenie społeczne" (Gramza, 2025, s. 12). *Kulturalno-edukacyjna aktywność środowisk polonijnych w Holandii w latach 1989-2019* jest pierwszą i, jak dotąd, jedyną na rynku wydawniczym publikacją przybliżającą kompleksowo temat działalności Polonii mieszkającej w Niderlandach. Warto uznać ją za niezwykle istotną dla podtrzymywania i promowania dziedzictwa narodowego Polaków za granicą, szczególnie w dobie charakterystycznych dla XXI wieku: globalizacji oraz wielokulturowości europejskich społeczeństw.

Katarzyna Sadowska
ORCID 0000-0002-3150-8304

Ewa Pasterniak-Kobyłecka, Małgorzata Kabat, Lidia Kataryńczuk-Mania (red.), (2025). *Nauczyciel – czas – przestrzeń – szkoła. Różnorodność form edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, ss. 252

Szeroki wachlarz perspektyw rozwoju edukacji w XXI wieku, wynikający przede wszystkim z ustawicznie zmieniającej się rzeczywistości, wskazuje

> na złożoność zadań przypisanych działaniom mającym na celu monitorowanie procesów nauczania, uczenia się i wychowania oraz umacnianie postępu, który, bazując na osiągnięciach cywilizacyjnych, modeluje rodzaj, jakość oraz stopień użycia środków dydaktycznych (Skibska, Wojciechowska, 2016, s. 9).

Redaktorki recenzowanej monografii zbiorowej, wraz z wieloma autorami i autorkami – badaczami i praktykami, podejmując refleksję nad wyzwaniami stojącymi przed nauczycielami w obecnej, szczególnie „płynnej" rzeczywistości, rozważają szereg istniejących rozwiązań oświatowych, dokonując namysłu nad możliwościami ich modyfikacji, podkreślają konieczność wielu zmian w obszarze adekwatnego do potrzeb współczesnego świata przygotowania dzieci i młodzieży do niepewnej, jak się zdaje, przyszłości. Ewa Pasterniak-Kobyłecka, Małgorzata Kabat i Lidia Kataryńczuk-Mania zaznaczają już we wstępie:

> Idea edukacji wynika z potrzeb modernizującego się zewnętrznego otoczenia oraz oczekiwań jednostek pragnących zdobyć takie przygotowanie, aby efektywnie uczestniczyć w zadaniach i działalności proponowanej przez dynamicznie zmieniający się współczesny świat. Aby nadążyć za jego przeobrażaniem, należy ciągle aktualizować swoje doświadczenie poprzez podejmowanie skutecznych wysiłków edukacyjnych. Konieczny staje się taki wybór form kształcenia, który łączy się z metamorfozą postępowania obejmującego dostosowanie celów, zadań, metod i środków do odbiorców ofert. W ich efekcie następuje poszerzenie zakresu obowiązków nauczyciela wobec wychowanków, którzy są wspierani w procesie zdobywania wiedzy, doskonalenia umiejętności, rozwoju kompetencji społecznych oraz wielu sprawności nabywanych w placówkach kształcenia formalnego, nieformalnego i pozaformalnego (Pasterniak-Kobyłecka, Kabat, Kataryńczuk-Mania, 2025, s. 9).

Jednocześnie, w owej różnorodności form edukacji redaktorki tomu dostrzegają szansę na „lepsze przygotowanie młodego pokolenia do wyzwań przyszłości" (Pasterniak-Kobyłecka, Kabat, Kataryńczuk-Mania, 2025, s. 11).

Opracowanie składa się z siedemnastu rozdziałów oraz zamykającej całość rekomendacji publikacji Zbyszko Melosika, zatytułowanej „Dyscyplina naukowa i tożsamość naukowca", wydanej w Poznaniu w 2024 roku, nakładem Wydawnictwa Naukowego UAM.

W rozdziale pierwszym analizy bogactwa form edukacji oraz możliwości ich modyfikacji dokonują: Małgorzata Kabat, Ewa Johnsson i Ewa Borowiec. Autorki, charakteryzując w sposób syntetyczny formy edukacyjne zarówno w aspekcie historycznym, jak i społecznym, podkreślają wielowymiarowość kontaktów nauczycieli z uczniami, zwracają jednak przede wszystkim uwagę na wagę dialogu

w edukacji. Zaznaczają, iż nauczyciel we współczesnym świecie winien organizować przestrzeń, tworząc dla uczniów różnorodne, dostosowane do ich możliwości i potrzeb rozwojowych oferty. Zachęcają do ustawicznego namysłu nad warsztatem pracy nauczyciela, przekonując, iż w XXI wieku nauczyciel staje się logistykiem, planistą, tutorem wspierającym rozwój zdolności i zachęcającym do aktywnego poznawania świata oraz konstruowania jego wielowymiarowych znaczeń.

W rozdziale drugim Ewa Pasterniak-Kobyłecka stawia pytanie: „jaki jesteś nauczycielu współczesnej szkoły?" (Pasterniak-Kobyłecka, 2025, s. 31). Badaczka rozpoczyna refleksję od słów:

> W XXI wieku bardzo szybko zmieniają się mody, poglądy, realia, w których człowiek funkcjonuje. Trudno jest przewidzieć, co przyniesie przyszłość. Następuje gwałtowny rozwój technologii. Pożądane są nowe umiejętności. Dlatego ponowoczesne społeczeństwo stawia przed nauczycielem coraz większe wymagania. Ma on posiadać wysokie kwalifikacje i kompetencje, pełnić rozmaite role zawodowe, być dydaktykiem, specjalistą, ekspertem, doradcą, przewodnikiem, mistrzem, wychowawcą, terapeutą, opiekunem, troskliwym dorosłym czuwającym nad prawidłowym rozwojem swoich podopiecznych, przyjacielem, liderem, jednostką twórczą, krytycznym intelektualistą, indywidualistą, praktykiem sprawnym w działaniu (Pasterniak-Kobyłecka, 2025, s. 31).

Co istotne, E. Pasterniak-Kobyłecka zaznacza, iż od nauczyciela wymaga się bogatej osobowości, umiejętności samodoskonalenia, kreatywności, współdziałania. Autorka dokonuje przeglądu cech „dobrego" nauczyciela, przedstawia wypowiedzi uczniów na temat ich mentorów i nawiązuje do sytuacji wynikającego z pandemii COVID-19. W opinii autorki, nauczanie zdalne, które dla wielu było zaskoczeniem i wiązało się z koniecznością błyskawicznego doskonalenia się zawodowego, ostatecznie przełożyło się na stałe wzbogacenie oferty dydaktycznej szkół o nowe technologie.

W rozdziale trzecim Halina Monika Wróblewska dokonuje analizy problemu tutoringu eksperckiego w praktyce akademickiej. Jak zaznacza autorka, podstawą podjętych przez nią rozważań jest jej osobiste doświadczenie

> pracownika badawczo-dydaktycznego uczelni w programie tutorskim „Uczeń jako badacz, naukowiec i odkrywca", realizowanym we współpracy ze środowiskiem szkoły średniej (Wróblewska, 2025, s. 43).

Celem podjętym przez badaczkę jest

> ukazanie przestrzeni własnych doświadczeń w obszarze tutoringu jako zmiany jakościowej i formy edukacji spersonalizowanej wpisującej się w kontekst działań na rzecz wspierania pasji, zainteresowań i uzdolnień naukowych uczniów przez umożliwienie im prowadzenia badań naukowych pod opieką tutora (Wróblewska, 2025, s. 43).

W rozdziale zdefiniowano pojęcie tutoringu, scharakteryzowane zostają główne założenia programu tutorskiego „Uczeń jako badacz, naukowiec i od-

krywca" oraz dotychczasowe jego efekty. Tekst ten został ustrukturyzowany w taki sposób, by czytelnik mógł zapoznać się z koncepcją opisanego programu oraz wyprowadzić samodzielne wnioski do osobistej praktyki.

W czwartym z kolei rozdziale Mirosława Kanar prezentuje dobre praktyki „w zakresie rozwoju kompetencji komunikacyjnych, zawodowych i analitycznych wśród studentów pedagogiki" (Kanar, 2025, s. 57). Jak zaznacza badaczka:

> Idea leżąca u podstaw wdrożenia opisywanego działania wiąże się z wypowiedzią Kena Robinsona: „Edukacja nie potrzebuje reformy – potrzebuje transformacji. Kluczem do tej transformacji nie jest standaryzacja edukacji, ale jej personalizacja". Oznacza to, że we współczesnej szkole potrzebna jest nie tyle kolejna zmiana na poziomie ustawodawczym, ile nauczyciele otwarci na innowacyjne działania zgodne z zasadami wychowania podmiotowego (Kanar, 2025, s. 58).

W tekście dokonano charakterystyki realizacji projektu „Edukacja Jutra – Uczeń i nauczyciel jako główne podmioty we współczesnej rzeczywistości edukacyjnej. Dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – wyzwania oraz możliwości wsparcia", który został spełniony w 2023 roku, w ramach „Uniwersytetu Jutra II – zintegrowanego programu rozwoju Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu" (Kanar, 2025, s. 59). Projekt, jak wyjaśnia M. Kanar,

> skierowany był do studentów Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego UAM w Kaliszu, będących na II, III, IV i V roku studiów jednolitych magisterskich na kierunku pedagogika oraz na I i II roku studiów drugiego stopnia na kierunku pedagogika (Kanar, 2025, s. 59).

Głównymi celami projektu było

> poszerzanie wiedzy, rozwijanie umiejętności oraz kształtowanie postaw, które pomogą przyszłym pedagogom w codziennej rzeczywistości szkolnej, ze szczególnym uwzględnieniem wyzwań stojących przed nauczycielem ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Istotne było uwrażliwienie studentów na trudności, z jakimi borykają się dzieci i młodzież z wyzwaniami rozwojowymi, oraz wskazanie rozwiązań tych i innych problemów w edukacji włączającej (Kanar, 2025, s. 60).

Autorka opisuje przebieg oraz efekty projektu, zaznaczając, że jego realizacja w znaczący sposób poszerzyła zakres kompetencji studentów. Opisane przez Badaczkę doświadczenia mogą stanowić źródło inspiracji dla czytelników zainteresowanych poszerzeniem oferty dydaktycznej na studiach nauczycielskich o innowacyjne rozwiązania sprzyjające budowaniu społeczeństwa otwartego na różnorodność.

W rozdziale zatytułowanym: „Kompetencje moralne nauczyciela badacza. Zarys problemu", Paulina Kobyłecka-Bitner snuje refleksję nad etyką badań naukowych prowadzonych przez nauczyciela przy udziale jego podopiecznych. Autorka zaznacza powinności nauczyciela w obszarze budowania relacji z uczniami, zwraca uwagę na pojęcie profesjonalizmu, a rozważania swoje podsumowuje w następujący sposób:

> Wrażliwy badacz szkolnej rzeczywistości przede wszystkim zapewnienia bezpieczną przestrzeń młodym osobom, kieruje się ich dobrem. Ważne jest stosowanie reguły poufności w odniesieniu do każdego uczestnika badania. Obowiązują takt i dyskrecja. Upowszechnianie wyników wymaga również logicznego uporządkowania oraz poprawności językowej (Kobyłecka-Bitner, 2025, s. 76).

W rozdziale szóstym Lidia Kataryńczuk-Mania, Jolanta Maciąg i Anna Bąk dokonują charakterystyki kompetencji nauczyciela wychowania przedszkolnego w zakresie edukacji muzycznej, zaznaczając, iż edukacja ta jest szczególnie istotnym obszarem w procesie rozwoju dziecka. Autorki powołują się na badania realizowane między innymi przez Mirosława Kisiela, Agnieszkę Weiner i Katarzynę Wojciechowską (Katarzynę Sadowską[1]), ukazując szereg problemów w zakresie niedostatków umiejętności muzycznych nauczycieli dziecka. Analiza czyniona przez autorki prowadzi do wniosku, iż warto rozważyć znaczącą modyfikację sposobu kształcenia przyszłych nauczycieli dziecka w obszarze wiedzy i umiejętności muzycznych, ponieważ są one wciąż niewystarczające. Jednocześnie autorki podkreślają ich wagę następującymi słowami:

> kompetencje muzyczne nauczyciela edukacji przedszkolnej są istotnym elementem kształcenia muzycznego i umuzykalniania dziecka od najmłodszych lat. Warunkują one prawidłowy przebieg zajęć muzycznych z zastosowaniem odpowiednich form aktywności muzycznej i środków dydaktycznych (Kataryńczuk-Mania, Maciąg, Bąk, 2025, s. 91).

W kolejnym opracowaniu odnajdujemy analizy czynione przez Małgorzatę Przybysz-Zarembę na temat obszarów, „w których osadzone są faktory mające istotny wpływ na kształtowanie się ścieżki zawodowej młodego człowieka" (Pasterniak-Kobyłecka, Kabat, Kataryńczuk-Mania, 2025, s. 10). Autorka rozdziału zatytułowanego „Wybór ścieżki zawodowej" wyróżnia czynniki związane bezpośrednio z jednostką oraz otoczeniem społecznym, które mają istotny wpływ na kształtowanie się kariery edukacyjnej i zawodowej człowieka. M. Przybysz-Zaremba trafnie konkluduje:

> człowiek dokonuje wyboru miejsca nauki, zawodu, a następnie samodzielnie buduje swoją karierę, zdobywa doświadczenie i realizuje swoje możliwości. Proces ten nie kończy się tylko na wyborze zawodu, ale rozwija się w trakcie nauki, a także na początku aktywności zawodowej. Aby ocenić sukces samostanowienia zawodowego, należy wziąć pod uwagę kompletność kształtowania się wyobrażenia danej osoby o przyszłym zawodzie, a także o sobie jako przyszłym profesjonaliście (Przybysz-Zaremba, 2025, s. 108).

W rozdziale sporządzonym przez Malwinę Gros czytelnik odnajduje ważne implikacje praktyczne, dotyczące możliwości przekształcania przestrzeni edukacyjnej na przykładzie Szkoły EduStation w Maszewie, w województwie lubuskim. Badaczka prezentuje założenia „zwinnej edukacji" – „z angielskiego agile

[1] Przypis autorki recenzji.

education" (Gros, 2025, s. 112), wyjaśniając, iż jest „to podejście, które kładzie nacisk na elastyczność, adaptacyjność i uczenie się przez działanie" (Gros, 2025, s. 112). M. Gros wyjaśnia, iż

> w EduStation wdrażanie tego podejścia przejawia się między innymi w formie projektowego uczenia się, podczas którego uczniowie zachęcani są do podejmowania wyzwań, pracując nad realnymi problemami (Gros, 2025, s. 112).

W tekście uwagę zwraca przede wszystkim obowiązująca w opisywanej placówce tak zwana „kultura błędu" (Gros, 2025, s. 116), a do upowszechnienia w innych placówkach zachęcają także rozwiązania z obszaru opisanych przez autorkę sposobów ewaluacji efektów uczenia się dzieci i młodzieży. Inspirują nadto stosowane w szkole formy komunikacji interpersonalnej, współdziałanie podmiotów środowiska edukacyjnego.

Ukazana w syntetyczny sposób szeroko pojęta kultura szkoły przekonuje do upowszechnienia koncepcji, bowiem, jak podsumowuje rozważania autorka:

> Szkoła EduStation w Maszewie stawia na nowoczesną edukację opartą na relacjach, ciekawości dzieci i ich indywidualnych potrzebach. Kultura błędu, uczenie się przez działanie oraz zasady porozumienia bez przemocy tworzą przestrzeń, w której uczniowie mogą rozwijać swoje umiejętności w sposób elastyczny i adaptacyjny. EduStation jest przykładem szkoły, która kształtuje nową erę edukacji, dając uczniom radość z nauki i przygotowując ich do życia w nowoczesnym społeczeństwie (Gros, 2025, s. 121).

W rozdziale: „O potrzebie wychowania do akceptacji niedoskonałości ciała, czyli o kształtowaniu postaw wobec niepełnosprawności w procesie edukacji" Iwona Banach stawia tezę, iż „podstawowym zadaniem wychowawczym nauczyciela jest obecnie kształtowanie tolerancji wobec osób z niepełnosprawnością" (Banach, 2025, s. 128). O ile można z autorką polemizować na temat tego, czy jest to faktycznie podstawowe zadanie wychowawcze współczesnego nauczyciela, o tyle na pewno przyjąć można, iż jest ono jednym w kluczowych w zmieniającej się rzeczywistości oświatowej i nie sposób nie zgodzić się z badaczką, iż:

> Konieczne jest, aby tolerancja stała się wartością decydującą o regulacji współżycia i działania w przestrzeni klasy, szkoły i środowiska (Banach, 2025 s. 128), bowiem stosunek społeczeństwa do osób z niepełnosprawnością stanowi we współczesnym świecie wyznacznik humanizmu danej grupy, a wpływy powodujące powstawanie lub zmianę istniejących postaw zależą w znacznym stopniu od środowiska społecznego jednostki, a zwłaszcza takich elementów jak: normy społeczne, zwyczaje, tradycje, praktyki wychowawcze czy powszechnie uznane przekonania, które często bywają uprzedzeniami (Banach, 2025, s. 128).

W rozdziale dziesiątym odnajdujemy pytanie o autorytet współczesnego nauczyciela. Problem ten podjęty zostaje przez Mariana Kanię, który w wyniku analizy literatury oraz współczesnych zjawisk, mających miejsce w środowiskach wychowawczych dzieci i młodzieży, dostrzega „potrzebę przedefiniowania roli

nauczyciela, a także nowego rozumienia pojęcia autorytetu nauczyciela, które odpowiadałoby wyzwaniom obecnych czasów" (Kania, 2025, s. 136). M. Kania zaznacza wagę autorytetu nauczyciela muzyki, który z powodu marginalizacji edukacji muzycznej w polskim systemie oświaty jest szczególnie narażony na traktowanie jego osoby w kategoriach mniej ważnego, czy mniej znaczącego nauczyciela. Zdaniem autora, budowaniu autorytetu sprzyja przede wszystkim relacja, jaką ten nawiąże ze swoimi podopiecznymi, zatem – jak się wydaje – autor podkreśla wagę osobowości nauczyciela na dalszym planie, ujmując jego kompetencje merytoryczne. Choć można dyskutować z wnioskiem autora, nie sposób nie zgodzić się z nim, iż efektywna edukacja wynikać musi z wzajemności oraz dialogu.

Jasmine Al-Douri w opracowaniu dotyczącym edukacji plastycznej w szkolnej przestrzeni XXI wieku prezentuje sposoby zastosowania arteterapii w szkole. Badaczka, podobnie jak M. Kania, podkreśla trudną rolę nauczyciela przedmiotów artystycznych, wskazując na marginalizację plastyki w powszechnej edukacji. Zwraca jednak uwagę na zasoby sztuki w procesie profilaktyki oraz terapii dzieci i młodzieży w świecie wypełnionym konfliktami zbrojnymi, niepewnością i nadmiarem informacji (Al.-Douri, 2025, s. 143). Podążając za myślą autorki, warto dostrzec szczególny potencjał sztuki w obszarze oddziaływań o charakterze korekcyjno-kompensacyjnym uczniów o nieharmonijnym przebiegu rozwoju, jednocześnie jednak można zadać pytanie, czy opisywane przez autorkę sposoby zastosowania sztuki w procesie edukacji nie mają przede wszystkim walorów (nie terapeutycznych, a raczej) wychowawczych? Niezależnie od postawionego w tym miejscu recenzji pytania, tekst można ocenić jako inspirujący i ważny dla współczesnej praktyki edukacyjnej, bowiem jest to tekst podkreślający wagę refleksyjności nauczyciela i ukazujący jego troskę o holistyczny rozwój wychowanków.

Do roli edukacji przez sztukę w procesie wspierania rozwoju dzieci odwołują się, jak się wydaje, w kolejnym rozdziale Lidia Kataryńczuk-Mania, Tomasz Dobrowolski i Anna Bąk. Autorzy, podobnie jak w rozdziale szóstym, zaznaczają wagę muzyki w wychowaniu przedszkolnym, nakreślają ramy podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz dokonują zwartego przeglądu metod, których elementy, ich zdaniem, można zastosować w pracy z dzieckiem do lat siedmiu. W podsumowaniu zachęcają jednak wyłącznie do muzykoterapii, co ponownie budzi pytanie o stosowanie terapii z dziećmi, które mają być przede wszystkim objęte procesem wychowania. Niezależnie jednak od pewnych wątpliwości w zakresie kompletności tez czy też samej struktury wypowiedzi, opracowanie uznać można za interesujące.

W trzynastym rozdziale Jakub Niewiński zwraca się w stronę nauczania wrażliwego kulturowo, z wykorzystaniem praktyk kulinarnych. Autor zaznacza:

> Ciekawym pomysłem na zaangażowanie młodych ludzi w proces wzmacniania ich kompetencji międzykulturowych i wrażliwości międzykulturowej mogą być praktyki kulinarne, które bardzo często są związane z rodzinnymi uroczystościami czy państwowymi lub/i religijnymi świętami. Dania i napoje są namacalnymi produktami

> ludzkiej działalności. Praktyki kulinarne i konsumpcyjne stały się punktem wyjścia w analizach złożoności współczesnych procesów społeczno-kulturowych. Zaowocowały między innymi powstaniem prężnie rozwijającej się subdyscypliny naukowej – antropologii jedzenia (Niewiński, 2025, s. 175).

Zaprezentowany przez autora scenariusz zajęć z komentarzem metodycznym oraz ramą teoretyczną, obejmującą wyjaśnienie kluczowych pojęć, stanowić może cenną inspirację dla współczesnych nauczycieli, którzy pracują z dziećmi z rodzin uchodźczych i migracyjnych.

O formach muzycznych oddziaływań edukacyjnych w procesie transformacji cyfrowej pisze z kolei Ewa Parkita. Autorka, we wstępie czynionych rozważań, stawia następujące pytania:

> Jak uniknąć zagrożeń, które niesie ze sobą technologia cyfrowa, i sprawić, by jej zalety służyły rozwojowi edukacji muzycznej, definiowanej jako proces całożyciowy? Jak kształtować sylwetkę przyszłych odbiorców muzyki, którzy będą umieli odróżnić wartościowe działania muzyczne od wątpliwej jakości produktów cyfrowej cywilizacji, często tworzonych z udziałem algorytmów sztucznej inteligencji? Jak kształcić młodych ludzi, aby umieli odpowiedzialnie, krytycznie i racjonalnie korzystać z dobrodziejstw cyfryzacji, zarówno w roli odbiorców, jak i twórców przekazów medialnych? (Parkita, 2025, s. 185).

Badaczka zachęca, aby w „erze cyfrowej" (Parkita, 2025, s. 187) nauczyciel korzystał z zasobów medialnych „z zakresu różnych dziedzin, w tym edukacji muzycznej" (Parkita, 2025, s. 187), przyczyniając się w ten sposób „do stymulowania i rozwoju aktywności muzycznej młodych ludzi" (Parkita, 2025, s. 187). E. Parkita dokonuje charakterystyki dostępnej oferty platform i portali edukacyjnych, w tym między innymi: Zintegrowanej Platformy Edukacyjnej, Muzykoteki Szkolnej, Portalu Dur-moll, Muzeum Dźwięków i innych. Dokonując analizy ich przydatności w procesie edukacji, badaczka w podsumowaniu trafnie zaznacza, iż, niezależnie od możliwości wynikających z rozwoju TIK, nadal szczególnie istotny jest czynnik ludzki. „Do takich zadań potrzebni są cyfrowi mędrcy, umiejący łączyć w swojej pracy tradycyjne metody nauczania z najnowszymi zdobyczami technologii cyfrowej" (Parkita, 2025, s. 196).

Za cel kolejnego rozdziału jego autorki: Anna Lis-Zaldivar i Joanna Ziemkowska przyjęły „ukazanie znaczenia roślin w otoczeniu młodzieży uczestniczącej w praktykach w lesie" (Lis-Zaldivar, Ziemkowska, 2025, s. 199). W tekście zatytułowanym „Obecność roślin w przygotowaniu do pracy młodzieży z niepełnosprawnością intelektualnym w stopniu umiarkowanym, odbywającej praktyki w Nadleśnictwie Głusko", czytamy o działalności Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego znajdującego się do 2023 roku na terenie nadleśnictwa Głusko w miejscowości Niemieńsko. Autorki wyjaśniają:

> Pomimo niewątpliwych sukcesów edukacyjnych SOSW w Niemieńsku w sierpniu 2023 roku został rozwiązany decyzją władz powiatowych (Lis-Zaldivar, Ziemkowska, 2025, s. 206).

Zrealizowane przez autorki badania dowodzą, że:

> Wszyscy uczniowie lubili przebywać w lesie i uczestniczyć w praktykach. Największą przyjemność sprawiało im malowanie infrastruktury leśnej, użytecznej dla leśnictwa oraz turystów (Lis-Zaldivar, Ziemkowska, 2025, s. 210).

Za szczególnie ważny wniosek można uznać ten, iż:

> Dzięki praktykom uczniowie znali strukturę lasu, częściowo rośliny. Potrafili dbać o przyrodę w lesie i sadzić sadzonki, bezpiecznie i odpowiedzialnie zachować się w lesie (Lis-Zaldivar, Ziemkowska, 2025, ss. 211-212).

Jednocześnie autorki konkludują i zachęcają do refleksji:

> Praktyki w lesie należą do dobrych strategii pedagogicznych, które niestety z przyczyn obiektywnych nie są często wykorzystane w działalności edukacyjnej (Lis-Zaldivar, Ziemkowska, 2025, s. 212).

Celem kolejnego rozdziału

> jest przybliżenie istoty profilaktyki (jej definiowania, poziomów i strategii), a także wybranych koncepcji: resilience i wywodzącej się z niej koncepcji profilaktyki pozytywnej – jej rozwoju oraz roli w oddziaływaniach profilaktycznych (Wawryk, 2025, s. 213).

Problematykę tę podejmuje Lidia Wawryk, dokonując krytycznej oraz rzetelnej analizy obszernej i starannie wyselekcjonowanej przez autorkę literatury przedmiotu. L. Wawryk w opracowaniu podkreśla: „jak istotne są oddziaływania w obrębie profilaktyki pozytywnej, akcentującej w głównej mierze rolę czynników chroniących" (Wawryk, 2025, s. 225) i słusznie konkluduje, iż w myśl omawianych przez nią koncepcji „szala wagi przechyla się w kierunku potencjałów, zasobów, mocnych stron dzieci/młodzieży czy osób dorosłych uwikłanych w sytuacje trudne, ryzykowne lub zagrażające ich funkcjonowaniu" (Wawryk, 2025, s. 225). Tekst stanowić może szczególnie wartościową inspirację dla osób poszukujących efektywnych sposobów wspierania młodych ludzi w procesie ich harmonijnego rozwoju.

Joanna Ziemkowska w kolejnym rozdziale recenzowanej pracy zbiorowej dokonuje analizy zastosowania terapii z udziałem zwierząt (alpak) w procesie wspierania osób z niepełnosprawnością intelektualną, co czyni na przykładzie działalności Wąbrzeskiego Stowarzyszenia Pomocy Dzieciom Specjalnej Troski.

Autorka dokonuje wprowadzenia do problemu, omawia konteksty historyczne oraz społeczne związane ze stosowaniem terapii z udziałem zwierząt, podaje klasyfikację zooterapii, a następnie wyniki realizowanych badań, opartych na analizie indywidualnych przypadków. Tekst zasługuje na szczególną rekomendację nie tylko ze względu na wartość merytoryczną, ale także z uwagi na dokładne opracowanie badań i trafnie wyprowadzone wnioski.

Recenzowana praca ma wiele walorów naukowych, choć zawarte w niej opracowania są mocno zróżnicowane pod względem merytorycznym i strukturalnym. Jednocześnie, we wszystkich niemalże rozdziałach wybrzmiewa troska o jakość pracy na rzecz drugiego człowieka, co stanowi niewątpliwą wartość.

Publikacja, być może, mogłaby zostać podzielona na pewne tematyczne, nieco większe niż rozdziały części, co zdecydowanie pozwoliłoby czytelnikowi na skuteczniejsze wyodrębnienie interesujących go pól problemowych, a co w trakcie lektury tak bogatego zasobu mogłoby się okazać pewnym udogodnieniem. Niezależnie jednak od tej uwagi, książkę tę z pełnym przekonaniem rekomenduję przede wszystkim młodym nauczycielom i studentom, którzy pragną zaczerpnąć z bogatej puli dobrych praktyk.

Szeroki wachlarz propozycji zawartych w opracowaniu ukazuje obszerne spektrum problemów, które pojawić się mogą w pracy współczesnego pedagoga. Dzięki owemu zróżnicowaniu tekstów młody czytelnik zyska być może świadomość, iż „kompetentny nauczyciel powinien być przygotowany wszechstronnie do swej trudnej, dziś niedookreślonej roli zawodowej" (Żeber-Dzikowska, Reczyńska, Cisłos, 2013, s. 98).

Zawarty w recenzowanej monografii zbiór tekstów przekonuje niewątpliwie, iż współczesny nauczyciel winien być wyposażony w postawy i „umiejętności, których fundamentem są określone predyspozycje i szeroka wiedza: ogólna o świecie, merytoryczna i psychologiczno-pedagogiczna" (Żeber-Dzikowska, Reczyńska, Cisło, 2013, s. 98). Propozycja wydawnicza pod redakcją Ewy Pasterniak-Kobyłeckiej, Małgorzaty Kabat oraz Lidii Kataryńczuk-Manii potwierdza potrzebę czynienia ustawicznego wglądu w warsztat pracy refleksyjnego praktyka i do refleksji takiej mocno zachęca.

Katarzyna Sadowska

ORCID 0000-0002-3150-8304

REFERENCES

Skibska, J., Wojciechowska, J. (2016). *Współczesna edukacja. Wielopłaszczyznowość zadań*. Kraków: Wydawnictwo Libron

Żeber-Dzikowska, I., Reczyńska, D., Cisło Ł. (2013). *Nauczyciel wobec wyzwań edukacyjnych XXI wieku*. Społeczeństwo. Edukacja. Język, 1, 95-104

Jarema Drozdowicz, (2025). *Kultury analogowe. Jak uczyć się, pracować i przeżyć w cyfrowym świecie*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, ss. 300

Większość publikacji akademickich z dziedziny pedagogiki przypomina oczywiste destynacje wedle znanego schematu teorii i metodologii. Książki Jaremy Drozdowicza to zupełnie inne eskapady, które zaskakują czytelnika świeżym spojrzeniem na ważne i innowacyjne konteksty edukacyjne. Podobnie jest z monografią *Kultury analogowe. Jak uczyć się, pracować i przeżyć w cyfrowym świecie*, liczącą 300 stron. Stanowi ona szeroką propozycję analizy zjawiska współczesnego „zwrotu analogowego", które Autor interpretuje jako złożoną odpowiedź społeczeństw na nadmiar cyfrowości, algorytmizacji życia i ogólną dehumanizację codzienności.

Na wstępie zaznaczę, że dostrzegam ogromny walor poznawczy zawartych w niej treści dla nauk społecznych, zwłaszcza współczesnych debat pedagogicznych na temat technologii w edukacji cyfrowej, teorii komunikacji i socjologii relacji. Edukacyjny charakter analogowości, jak przekonuje w wielu miejscach sam Autor książki, jest kluczowy, buduje wspólnoty uczenia się hybrydowego oraz pozwala na uważność, refleksyjność, stanowiąc świetne narzędzie pedagogicznego poznania w świecie nadmiaru zarówno bodźców, metod, jak i opcji przyswajania wiedzy.

Punktem wyjścia w niniejszej pracy jest dominująca teza, że kultury analogowe nie są przeciwieństwem technologii cyfrowych, lecz sposobem na reinterpretację i renegocjację granic podmiotowości. Tym samym, współczesny powrót do analogowości nie jest jedynie nostalgiczny, ale ma charakter globalnych praktyk, które odbudowują relacyjność, uważność, wrażliwość (empatię) i są pomocne jednostce, jak też wspólnocie w sprawczości działań, a więc dbałości o szeroko pojęty dobrostan.

Strategia radzenia sobie z dehumanizacją życia algorytmicznego należy dziś do priorytetowych celów pedagogów, ma zatem wymiar edukacyjny, mobilnościowy i symboliczny. Jarema Drozdowicz osadza swoje analizy w sześciu rozbudowanych rozdziałach, które łączy wspólna teza, że analogowość stała się współczesną taktyką subwersyjną, praktyką odbudowującą sensy w świecie nadmiaru informacji. Autor proponuje w tym celu perspektywę nowego materializmu, podkreślając, że przedmioty i praktyki analogowe nie są wyłącznie sentymentalnym powrotem do rzeczywistości retro, ale odzyskują szersze znaczenie w erze nurzającej człowieka w cyfrosferze, jako ochrona przed utratą refleksyjności, kreatywności i wspólnotowego zaangażowania. Na stronie 11 monografii czytamy:

> Nasza cywilizacyjna zależność od technologii niezauważalnie przemieniła się jednak w napędzane wymianą danych personalistyczne uzależnienie i jednocześnie swoiste międzypokoleniowe credo.

Już we wprowadzeniu monografii, Autor definiuje kultury analogowe jako fenomen holistyczny, dający się zbadać w perspektywie socjologii i antropologii edukacji. W całej książce obecne są aktualne przykłady zarówno praktyk codzien-

ności, jak i precyzyjnych opisów przedmiotów, które łączą trzy filary: powrót do rzeczy „ładnych" – nostalgia kulturowa, technologia analogowa, subwersyjne działania performatywne, czyli twórcze wykorzystanie wytworów kultury do radzenia sobie z narzucanym algorytmicznym porządkiem, jako wyraz krytyki globalnej popkultury. Jarema Drozdowicz podkreśla wagę hybrydowych modeli transmisji wiedzy i kompetencji, podając precyzyjne badania i przykłady globalnych wspólnot uczących się, które działają na pograniczu cyfrowości i sfery materialnej.

Rozdział pierwszy analizuje relacje między analogową i cyfrową komunikacją w odwołaniu między innymi do teorii Batesona i Winkina, definiując analogowość jako „rodzaj analogowego działania komunikacyjnego", opartego na relacjach i interakcjach, w przeciwieństwie do informowania o treści, charakterystycznego dla przekazu cyfrowego.

Współczesna komunikacja przypomina, bez wątpienia, „chaos komunikacyjny", a tradycyjny układ nadawca – odbiorca uległ erozji, na skutek wielości przekazu. Zdaniem Autora, współistnienie kodów cyfrowych i analogowych jest komplementarne, choć świat technologii wypiera narzędzia niecyfrowe. Wbrew temu, zarówno książka drukowana, fotografia, czy płyta winylowa jako medium rzekomo „anachroniczne", nie zanikają i wciąż pozostają żywotnym nośnikiem znaczeń, zwłaszcza dla ludzi młodych, którzy nadają „rzeczom vintage" inny wymiar.

Autor wskazuje również, że analogowość przesuwa debatę o komunikacji z poziomu technicznego na symboliczny, a praktyki analogowe stają się częścią szerszej zmiany w porządkach komunikacyjnych. Podziw czytelnika wzbudza umiejętność płynnych przejść między bogatymi teoriami a fantastycznymi przykładami z życia codziennego, co sprawia, że każdy rozdział książki jest bardzo interesujący, a co istotne – można go czytać oddzielnie, łamiąc przyjętą – typową strukturę monografii.

W rozdziale drugim, zatytułowanym „Homo faber w cyfrowym uniwersum", Jarema Drozdowicz interpretuje współczesnego człowieka jako homo faber, który w świecie cyfrowym nie przestaje tworzyć materialnych artefaktów, lecz robi to w sposób hybrydowy. Rozdział analizuje, jak technologie cyfrowe redefiniują pracę, twórczość, rzemiosło i kompetencje manualne.

Pojawia się wątek nowego materializmu, którego przedstawicielki, Coole i Frost, podkreślają sprawczość materii i jej związek z polityką oraz tożsamością. Autor wykorzystuje te i wiele innych koncepcji do argumentacji, że analogowe obiekty są nośnikami tożsamości i relacji, które nie mogą zostać zastąpione przez interfejsy cyfrowe.

Rozdział trzeci definiuje analogową „partyzantkę" (określenie J. Fiske) jako zbiór praktyk subwersyjnych, taktyk codzienności (Certeau), działań krytycznych wobec dominacji cyfrowej. Znajdziemy w nim ciekawe opisy zjawisk retro, powroty do takich materiałów, jak winyl, film fotograficzny, kaseta magnetofonowa, analogowe pisanie, druk. Warto zauważyć, że kultury analogowe są tu przedstawione jako: narzędzia krytyki społecznej, strategie renegocjacji relacji człowieka z technologią, praktyki odzyskiwania sprawczości wobec algorytmów – mają zatem funkcje

twórczego oporu. Pojawia się tu także teza, która, w moim odczuciu, jest kluczowa dla całej książki, że analogowość stanowi odpowiedź na globalne procesy hegemonii kulturowej, gospodarczej i politycznej, ale również dotyka pytań transhumanistycznych dotyczących ludzkiej cielesności, granic kognitywnych i humanistycznych pytań o wolność jako kluczowej dla człowieczeństwa.

Rozdział czwarty bada, jak praktyki analogowe przenikają do codzienności i stylów życia, ponieważ Autor analizuje w nim doświadczenia relacyjne i wspólnotowe, wynikające z kontaktów z przedmiotami materialnymi. Centralne jest tu pytanie o środowisko człowieka, które w obliczu antropocenu i globalnego usieciowienia musi być interpretowane jako globalna ekumena kulturowa, w której praktyki analogowe stanowią „wyspy podmiotowej samodzielności" (epifanie aktywności społecznej), podważające logikę algorytmów. Jest to, w moim odczuciu, szczególnie istotny wątek dla pedagogów, troszczących się o rozwój kompetencji przyszłości, takich jak: kreatywność, konstruktywne myślenie, szeroko pojęty entuzjazm i motywację w edukacji. Rozdział podkreśla także edukacyjny wymiar analogowości: jest ona formą uczenia się relacyjności, uważności, sprawczości i materialności.

W rozdziale piątym Autor udowadnia, że mobilność nie jest wyłącznie domeną technologii cyfrowych, a analogowość umożliwia alternatywne formy przemieszczania się, dokumentowania świata i reagowania na nadmiar bodźców. Fotografia (w tym serwisy fotograficzne – często przywoływany jest portal Flickr), papierowe mapy i zapis analogowy stanowią narzędzia krytycznego kontaktu z nowoczesnością.

Mobilność analogowa jest przedstawiona jako praktyka spowolnienia, głębokiego doświadczenia przestrzeni i świadomego uczestnictwa w kulturze wizualnej, do czego autor zachęca jako antropolog edukacji i praktyk.

Ostatni rozdział wprowadza pojęcie spojrzenia analogowego jako sposobu widzenia świata, który łączy: materialność przedmiotów, relacyjność komunikacji, krytykę algorytmizacji, hybrydowe strategie edukacyjne. Podkreślono w nim kluczowe znaczenie fotografii i ikonograficznego wymiaru współczesnej kultury, a narrację, którą czytelnik otrzymuje jest niezwykle ciekawa i spójna z wcześniejszymi analizami. Spojrzenie analogowe stanowi narzędzie interpretacji i budowania wspólnot cyfrowo-analogowych, zwłaszcza w kontekście pokolenia Z, które łączy intensywne korzystanie z Sieci ze wzrostem zainteresowania praktykami retro. Młode pokolenia będą szukały sposobów na ekspresję i wyrażanie swoich pasji w sposób autentyczny, tworząc w ten sposób nowy model tożsamości, oparty na kreatywnym korzystaniu z dostępnych materiałów, które dla nich stanowią świetne narzędzie poznania i weryfikacji danych. Zatem, edukacyjny charakter włączenia praktyk analogowych do przedmiotów nauczania ma szansę zbudować wspólnotę uczenia opartego na kreatywności, dialogu, twórczości i kompetencji potrzebnych do umiejętnego dzielenia się z innymi.

Siłą narracji prowadzonej w całej monografii jest konsekwentne wskazywanie, że cyfrowość nie jest horyzontem zamkniętym, a kultura analogowa oferuje alternatywne sposoby uczestnictwa w świecie, łączące krytykę, twórczość i budowanie wspólnot.

Jarema Drozdowicz łączy antropologię edukacji, socjologię, filozofię kultury i praktyki pedagogiczne – pokazując, że „analogowość" ma zakres od estetyki i nostalgii po praktyki edukacyjne (np. rękodzieło, fotografia analogowa, „slow pedagogy") i formy mobilności. To ujęcie daje czytelnikowi narzędzie do myślenia o kulturach analogowych nie jak o chwilowym – modnym trendzie, lecz jako zbiorze praktyk społecznych z konsekwencjami politycznymi i pedagogicznymi.

Książka korzysta z bogatej anglojęzycznej literatury i badań dotyczących nowego materializmu (m.in. Gamble, Hanan, Nail) i adaptuje ją do problemu kulturowych praktyk analogowych; autora interesuje performatywność rzeczy i to, że przedmioty „ożywiają" społeczne relacje, co jest cennym wkładem do dyskusji o nadaniu głębszego sensu materialności w dobie cyfrowej abstrahowalności.

Mocną stroną monografii jest niepoprzestawanie na teorii. Autor sugeruje konkretne ścieżki działań: hybrydowe techniki edukacyjne, praktyki uczenia się przez rzeczy (hand-on), znaczenie fotografii i ikonografii w kształtowaniu kompetencji współczesnych uczniów. To ważne, bo współczesne badania wskazują na rosnące zainteresowanie „slow pedagogy" i interwencjami w edukacji, które mają przeciwdziałać efekciarstwu cyfrowych narzędzi i wypaleniu poznawczemu. Pedagogom obecnie szczególnie zależy na rozwoju kompetencji w rozwoju twórczości, kreatywności, a przede wszystkim na kompetencjach społeczno-emocjonalnych, podtrzymujących trwałe więzi i relacje, bez obecnej w szkołach silnej rywalizacji i boksowania o zdobycie punktów.

Konkludując, książka Jaremy Drozdowicza, w mojej opinii, jest doskonałym konstruktem teoretycznym o dużym potencjale heurystycznym dla pedagogów, którzy chcieliby ją rozwinąć w projektach empirycznych. Ciekawe mogłyby być badania terenowe dokumentujące praktyki digital detox, porównanie ruchów slow pedagogy, analogowych warsztatów rękodzielniczych. Warto byłoby szukać nadal odpowiedzi na pytania o krytyczny potencjał kultur analogowych wobec kapitalizmu digitalnego, silnie dominującego. Tezy te pojawiają się w książce. W moim odczuciu, warto byłoby je rozbudować o zbadanie sił strukturalnych, ekonomiczno-klasowych, determinujących postęp analogowych praktyk. Kto może współcześnie korzystać i ćwiczyć slow pedagogy, czy pozwolić sobie na digital detox, które grupy społeczne chętnie z tego skorzystają. Bowiem, w społecznym wymiarze antytechnologia bywa przywilejem, wymaga większej wnikliwości. Jak zostało w książce zarysowane, badania nad „new materialismem" też muszą mierzyć się z problemami nierówności i kolonialnymi genealogiami. Bardzo ciekawą propozycją byłoby także rozbudowanie wątków, jak w praktyce implementować analogowe elementy w kursach i przedmiotach nauczania oraz w konkretnych praktykach życia społecznego, jak turystyka, rekreacja, biznes. Slow pedagogy stanowi niezwykle istotną propozycję i perspektywę oporu, warunkującego jakość edukacji, afront do fasadowości celów i działań, które uległy manipulacji ewaluacyjnej i pędowi zdobywania osiągnięć, nie mających przełożenia na praktyczne i sensowne zastosowania na rynku pracy.

Bez wątpienia, książka *Kultury analogowe. Jak uczyć się, pracować i przeżyć w cyfrowym świecie* jest niezwykle inspirującą i odważną propozycją programu badawczego oraz praktycznego przewodnika wobec cyfrowej hegemonii. Wnosi bardzo

ważny impuls do dyskusji o roli materialności w edukacji, pracy oraz kulturze codzienności i robi to w sposób syntetyczny, interdyscyplinarny, jak też bardzo interesujący. A tezy zawarte na łamach całej monografii, moim zdaniem, są przełomowe dla badań pedagogicznych, ponieważ aktualnie trafnie rekonceptualizują relacje między ludźmi, technologiami, przedmiotami. Perspektywa ta winna zyskiwać coraz większą wagę w antropologii edukacji, bo pytania o to, jak rzeczy uczą lub jak i co kształtuje nasze myślenie mają centralne znaczenie dla aktualnych i przyszłych działań pedagogicznych. Jarema Drozdowicz przed laty wydał kilka wybitnych książek, a omawiana monografia zdaje się je płynnie uzupełniać o zmiany nie tyle dostrzegane przez Autora, co usilnie wdrażane w przestrzeń edukacji na polu akademickim i praktycznym.

Mirosława Ściupider-Młodkowska
ORCID 0000-0002-8700-2249

III. Z ŻYCIA NAUKOWEGO

Sprawozdanie
Powidoki, perspektywy, konteksty tyflopedagogiczne.
Podróż śladami Marka Jakubowskiego

Międzynarodowa konferencja naukowa
poświęcona edukacji osób z niepełnosprawnością wzroku

Poznań, 16.02.2025 roku

16 lutego 2025 roku na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu odbyła się międzynarodowa Konferencja Naukowa, poświęcona edukacji osób z niepełnosprawnością wzroku *Powidoki, perspektywy, konteksty tyflopedagogiczne. Podróż śladami Marka Jakubowskiego*, zorganizowana przez Zakład Metodologii Nauk o Edukacji WSE UAM oraz Fundację „I w ciemności światło" im. Marka Jakubowskiego „Kuby". Wydarzenie uzyskało patronaty Dziekana Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM prof. UAM dra hab. Waldemara Segieta, Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego i Międzynarodowej Kapituły Orderu Uśmiechu.

Zgromadzonych gości powitali: prodziekan Wydziału Studiów Edukacyjnych prof. UAM dr hab. Natalia Walter, kierownik Zakładu Metodologii Nauk o Edukacji WSE UAM prof. UAM dr hab. Sławomir Banaszak oraz prezes Fundacji „I w ciemności światło" im. Marka Jakubowskiego „Kuby" dr Magdalena Ciura. Organizatorzy podkreślili znaczenie współpracy międzynarodowej, ale też naukowców z edukatorami i przedstawicielami NGO oraz podziękowali uczestnikom, wszystkim zaangażowanym osobom, a przede wszystkim władzom Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM za przychylność dla inicjatywy.

Podczas konferencji zaprezentowano 19 referatów. Prelegenci reprezentowali Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Uniwersytet Zielonogórski, Katolicki Uniwersytet Lubelski, Akademię Sztuk Pięknych im. Jana Matejki w Krakowie, Khachatur Abovyan Armenian State Pedagogical University w Armenii oraz wiele fundacji i stowarzyszeń. Między innymi: Fundację im. Helen Keller, Wielkopolskie Stowarzyszenie Niewidomych, Fundację Rozwoju Informatyki, Fundację „I w ciemności światło" im. Marka Jakubowskiego „Kuby" i Międzynarodową Kapitułę Orderu Uśmiechu. Szczególne znaczenie miały wystąpienia reprezentantów placówek specjalnych, kształcących osoby z niepełnosprawnością wzro-

Studia Edukacyjne 79, 2025: 211-223. © The Author(s), Adam Mickiewicz University Press, 2025.
Open Access article, distributed under the terms of the CC licence (BY, https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

ku na poziomie podstawowym i ponadpodstawowym: Specjalnego Ośrodka Wychowawczego dla Dzieci Niewidomych w Owińskach i Lwowskiej Specjalnej Szkoły nr 100. Goście reprezentowali Ukrainę, Armenię, Łotwę i Polskę. W konferencji wzięło udział ponad 120 osób, w tym wiele z niepełnosprawnością wzroku.

Dyrektor Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego dla Dzieci Niewidomych w Owińskach mgr inż. Bartłomiej Maternicki podkreślił niepowtarzalną rolę Marka Jakubowskiego w rozwoju Ośrodka i tyflopedagogiki. Do innowacji zapoczątkowanych i rozwijanych przez Marka Jakubowskiego należą między innymi:

– Park orientacji przestrzennej, w którym strefa rekreacji połączona jest z parkiem krajobrazowym i odtworzonym ogrodem barokowym, wraz z zabytkową aleją grabową. Na terenie parku zainstalowano wiele urządzeń i pomocy dydaktycznych, sprzyjających rehabilitacji osób z dysfunkcją wzroku.

– Pracownia tyfloakustyczna przeznaczona do nauki rozpoznawania dźwięków, na przykład miejskich, czy związanych z czynnościami dnia codziennego.

– Muzeum tyflologiczne, obecnie im. Marka Jakubowskiego, w którym zgromadzono setki eksponatów związanych z historią życia i edukacji osób z niepełnosprawnością wzroku.

– Aromatorium – Biblioteka Zapachów dysponujące kolekcją kilku tysięcy zapachów spożywczych, kosmetycznych, zwierzęcych, ale też takich, które mogą wiązać się z zagrożeniami, na przykład zapach spalonych przewodów elektrycznych.

Dyrektor przypomniał również osiągnięcia Marka Jakubowskiego związane z wdrażaniem dostępności, realizacją słuchowisk, digitalizacją zbiorów, wykorzystania technologii IT w udostępnianiu zasobów Ośrodka, czy inicjatywy związanej z kolekcją kilkudziesięciu tysięcy kluczy, które będą wykorzystane w przygotowywaniu innowacyjnych pomocy dydaktycznych.

Rafał Sikorski, prezes Zarządu Fundacji Rozwoju Informatyki wskazał na trudności oraz praktyczne rozwiązania stosowane w edukacji matematycznej i informatycznej. Obecnie nie wszyscy nauczyciele informatyki posługują się adekwatnymi rozwiązaniami we wspieraniu wybitnie uzdolnionych uczniów z dysfunkcją wzroku. Bez wątpienia, sztuczna inteligencja otwiera nowe obszary w dydaktyce informatyki i programowania również dla osób ze specjalnymi potrzebami. Rafał Sikorski podkreślił znaczenie adekwatnej edukacji wszystkich uczniów, co daje nadzieję na stymulowanie rozwoju i wzmacnianie talentów.

Profesor Małgorzata Czerwińska (UZ) przedstawiła historię specjalnej realizacji potrzeb związanych z systemem zapisu dostępnego dla osób niewidomych. Szczególnie dużo uwagi pani profesor poświęciła opracowaniu i modyfikacjom systemu Braille'a oraz jego dostosowaniu do specyfiki języka polskiego przez siostrę Elżbietę Różę Czacką, a w późniejszych czasach również przez Marka Jakubowskiego oraz innych tyflopedagogów. Pani profesor wskazała przykładowe urządzenia wykorzystujące ten system komunikacyjny. Zwróciła również uwagę na metodykę nauczania czytania i pisania dzieci niewidomych oraz słabowidzących. Znaczenie systemu Braille'a jest nie do przecenienia. Niestety, obecnie zdarzają się koncepcje edukacyjne oparte wyłącznie na metodach audialnych. Takie rozwiązania zmniejszają niezależność osób niewidomych, szczególnie na wyższych etapach edukacyjnych.

Doktor Marek Michalak ukazał specyfikę i historię odznaczenia, jakim jest Order Uśmiechu, przyznawany dorosłym wyłącznie na wniosek dzieci. Przypomniał również historię wybitnych kawalerów i dam Orderu Uśmiechu. Order z legitymacją nr 1, w 1968 roku, otrzymał profesor Józef Dega, a 35 lat później, w 2003 roku, Marek Jakubowski z legitymacją nr 732. Kanclerz Międzynarodowej Kapituły Orderu Uśmiechu przypomniał, że Marek Jakubowski wśród wielu odznaczeń i wyróżnień najbardziej cenił właśnie to, ponieważ otrzymał je od dzieci.

Profesor Bogusław Marek (KUL) przedstawił historię dydaktyki grafiki dotykowej. Podzielił się doświadczeniami prowadzenia warsztatów w Indiach i Nepalu, zwrócił uwagę na analfabetyzm graficzny. Uwzględnił rolę i znaczenie profesjonalnej audiodeskrypcji, która nie zastępuje rozpoznania dotykowego, jednak w niektórych przypadkach jest rozwiązaniem optymalnym. Profesor zwrócił też uwagę, że u niektórych niewidomych występują istotne luki poznawcze, którym może zapobiegać dobrze zaplanowana edukacja specjalistyczna. Zawsze należy pamiętać, że „Dotykowe nie znaczy zrozumiałe". Wiele pozornych dostosowań nie jest zgodnych z zasadami uniwersalnego projektowania.

Katarzyna Heba, wiceprezeska Fundacji im. Helen Keller, przedstawiła rolę i znaczenie asystenta osobistego w życiu osób z niepełnosprawnością. Zwróciła uwagę na podstawy prawne i praktyczne rozwiązania stosowane w różnych regionach. Ukazała specyfikę relacji osoby korzystającej z asystencji osobistej z asystentem, przedstawiła odmienność usług asystencji osobistej wobec usług opiekuńczych. Określiła, że istotne jest wypracowanie kultury asystenckiej, ponieważ ze względu na specyfikę relacji zachodzi ryzyko licznych nieporozumień i potencjalnych nadużyć.

Paweł Kamza, przewodniczący Zarządu Wielkopolskiego Stowarzyszenia Niewidomych, podczas wystąpienia *„Dowidzenia" – powidoki audiodeskrypcji rysunku* przedstawił zgromadzonym rysunek swojego autorstwa, zatytułowany „Dowidzenie pierwsze – Veronica Franco?" i autorską audiodeskrypcję: „akt ma format pięćdziesiąt na siedemdziesiąt (…), czarne passe-partout, sam rysunek jest w formacie pięćdziesiąt dziewięć przecinek sześć centymetra na czterdzieści dwa centymetry, papier gramatura sto sześćdziesiąt gramów, czarne piórko, walor od szarości do ciemności, do czerni; przedstawia nagą kobietę w pozie półleżącej…" W dalszej części pasjonująco przedstawił audiodeskrypcję dwóch kolejnych rysunków z cyklu „Dowidzenia", ukazując możliwości i ograniczenia audiodeskrypcji. Wykład performatywny Pawła Kamzy pozostawił słuchaczy w głębokiej zadumie.

Profesor Marine Marutyan i mgr Marina Mkrtchyan z Khachatur Abovyan Armenian State Pedagogical University przedstawiły *Rolę Marka Jakubowskiego w rozwoju pedagogiki w Armenii*. Zwróciły uwagę na jego zasługi w upowszechnianiu audiodeskrypcji w Armenii oraz wybitny talent do budowania narracji, która przenosiła słuchaczy do opisywanego świata, a tym samym zachęcał kolejne osoby do przygotowywania dostępnych materiałów. Pani profesor przedstawiła starania i trudności wdrażania dostępności w Armenii oraz rolę Marka Jakubowskiego w przygotowywaniu i prowadzeniu kursów oraz szkoleń dla nauczycieli i przedstawicieli instytucji kultury. Dzięki jego działalności w Armenii łatwiejsze było wdrażanie dobrych rozwiązań zarówno w dostosowaniu materiałów dydaktycznych, jak i rozwiązań przestrzennych.

Dyrektorka Lwowskiej Specjalnej Szkoły nr 100 mgr Iryna Kostetska z zespołem: mgr Natalią Husak, mgr Iryną Karwan, mgr Nadią Nahorniuk, mgr Yulią Svystun, mgr Ulianą Trojanovską zaprezentowały *Tyflologiczne rozwiązania innowacyjne w Lwowskiej Specjalnej Szkole nr 100.* Szkoła przeznaczona jest dla dziewcząt i chłopców z niepełnosprawnością wzrokową, oferuje kształcenie ogólne oraz zawodowe, wszechstronną rehabilitację i rewalidację. Dzięki wsparciu dyrektora Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego dla Dzieci Niewidomych w Owińskach mgra inż. Bartłomieja Maternickiego, Marka Jakubowskiego i dr Magdaleny Ciury, w szkole przygotowywana jest pracownia Aromatorium. Już wcześniej, dzięki ścisłej współpracy, rozwiązania wykorzystywane w SOSW w Owińskach były implementowane we Lwowie.

Maria Kożarina przedstawiła swoje doświadczenia z badań dotyczących *Uniwersalnego projektowania w instytucjach kultury*, między innymi w muzeach w Talinie, Madrycie i Florencji. Zwróciła uwagę na różne rozwiązania, ale też na potrzebę nowego spojrzenia na dostępność. Zdarza się bowiem, że obiekty są dostępne, jednak osoby zwiedzające nie są o tym informowane. Sami pracownicy instytucji nie zawsze zdają sobie sprawę z tego, że ich eksponaty spełniają kryteria dostępności.

Doktor Lesia Tomanievicz, kierownik Oddziału Kontroli Departamentu Edukacji Lwowskiej Administracji w Ukrainie omówiła *Wpływ wojny w Ukrainie na zdrowie psychiczne osób z niepełnosprawnością wzroku*. Wojna zmieniła życie całego kraju, szczególnie dramatycznie wpływa na grupy wrażliwe: dzieci, osoby starsze i chore oraz doświadczające niepełnosprawności. W wielu regionach niemożliwe jest prowadzenie edukacji, rehabilitacji, a nawet zapewnienie podstawowych potrzeb. Nauczyciele dokonują niemożliwego, uczą nie tylko zdalnie, ale nawet w schronach. Stan wojny wywołuje silną traumatyzację, rozbija rodziny, uniemożliwia realizację funkcji opiekuńczych, pozbawia komfortu życia, pomocy dydaktycznych, przyczynia się do doświadczania głodu, urazów i wypadków. Ukraina potrzebuje przede wszystkim pokoju, a po jego osiągnięciu globalnej odbudowy infrastruktury i systemu edukacji.

Małgorzata Szumowska w wystąpieniu *Niewidzialna Wystawa. Jak Cię widzą? Wyzwania związane z edukacją świadomościową w obszarze niepełnosprawności* zwróciła uwagę na postrzeganie osób z niepełnosprawnością jako biorców pomocy. Niewidzialna Wystawa to projekt, który osobom korzystającym ze wzroku uświadamia, z jakimi trudnościami borykają się niewidomi, ale też pokazuje, że niewidomy przewodnik w całkowitych ciemnościach jest znacznie bardziej sprawny od osoby, która ze względu na totalną ciemność nie może korzystać ze zmysłu wzroku.

Henryk Lubawy w wystąpieniu poświęconemu *Systemom wspierającym nawigację osób z niepełnosprawnością wzroku* przedstawił warunki, jakie powinien spełniać prawidłowo przygotowany system nawigacji. Obecnie niezwykle istotne są znaczniki dźwiękowe zsynchronizowane z aplikacją. Nie należy jednak zapominać o rozwiązaniach analogowych: tyfloplanach, ubrajlowieniu np. drzwi i przycisków w windzie. Dużą popularnością cieszy się system nawigacyjno-informacyjny TOTUPOINT. W Polsce rozmieszczono kilka tysięcy znaczników dźwiękowych, w Poznaniu – kilkaset, na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza – ponad 30, a w SOSW w Owińskach – 5.

Doktor Magdalena Ciura, prezes Fundacji „I w ciemności światło" im. Marka Jakubowskiego „Kuby", przedstawiła *Rolę zmysłu węchu w rewalidacji osób z dysfunkcją wzroku na przykładzie Aromatorium – Biblioteki Zapachów*. Pierwsza i jedyna w Europie taka pracownia rewalidacji pozwala na naukę rozpoznawania zapachów zarówno naturalnych, jak i syntetycznych, ale też cywilizacyjnych, czy też stanowiących zagrożenie. Sprawne rozpoznawanie zapachów ułatwia również orientację w przestrzeni. Aromatorium – Biblioteki Zapachów współpracuje z Wydziałem Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu, Uniwersytetem Ekonomicznym w Poznaniu i Uniwersytetem Medycznym im. Karola Marcinkowskiego, Politechniką Krakowską im. Tadeusza Kościuszki, Szkołą Filmową w Łodzi, Ośrodkiem Doskonalenia Nauczycieli w Poznaniu i wieloma innymi placówkami oraz instytucjami. Dr Magdalena Ciura prowadzi warsztaty dla uczniów, studentów, nauczycieli i innych zainteresowanych osób.

Doktor Joanna Krokosz (ASP w Krakowie) w wystąpieniu *Projektowanie uniwersalne na Wydziale Form Przemysłowych ASP w Krakowie* przedstawiła wybrane projekty, między innymi adapter umożliwiający grę na perkusji dziecku z protezą ręki. Podczas badań okazało się, że rozwiązanie to ułatwia wypracowanie prawidłowego chwytu pałeczek perkusyjnych również muzykom pełnosprawnym ruchowo. Około 2010 roku powstał ceramiczny kubek, dedykowany osobom z niepełnosprawnością wzroku, informujący o potencjalnym przepełnieniu (projekt TILT pod kierunkiem dra hab. Marka Liskiewicza). W ramach działania „Doświadczania różnorodności" powstała modyfikacja programu studiów, obejmująca 3 przedmioty dotyczące uniwersalnego projektowania na 3 różnych latach studiów, łącznie 184 godziny. Zorganizowano szkolenia i wyjazdy studyjne dla kadry ASP i studentów oraz wyposażono Laboratorium Projektowania Uniwersalnego. Pani doktor zwróciła uwagę na to, że źle przygotowane rozwiązania służące dostępności mogą stygmatyzować, a czasami szpecić przestrzeń.

Katarzyna Tupaj-Nowak, dyplomantka dr Joanna Krokosz przedstawiła projekt *Tuptaj – zestaw wspomagający naukę orientacji przestrzennej* dla dzieci w wieku przedszkolnym. Inspiracją dla podjęcia tematyki rozwijania orientacji przestrzennej była wizyta w SOSW w Owińskach. Podczas zwiadu badawczego, prowadzonego w Zespole Szkół i Placówek „Centrum dla Niewidomych i Słabowidzących" w Krakowie, okazało się, że dzieci podczas rehabilitacji unikają podejmowania zabaw ze względu na brak jej dobrowolności i być może interesujących pomocy dydaktycznych. Projekt *Tuptaj – zestaw wspomagający naukę orientacji przestrzennej* jest lekką, estetyczną konstrukcją „domku-namiotu", obejmuje też pluszowe zwierzątka obciążeniowe, klamerki, „prelaski" (70 cm i 90 cm). Zestaw zawiera również scenariusze zajęć. Może być wykorzystywany przez wszystkie dzieci nie tylko te z niepełnosprawnością wzroku. Można go używać wewnątrz, jak i na dworze.

Doktor Beata Tylewska-Nowak (UAM) w wystąpieniu poświęconym *Wykorzystaniu metody harcerskiej w pracy z dziećmi i młodzieżą z dysfunkcją wzroku* ukazała historię oraz założenia metody. W roku 1958 komendantką kursu metodycznego dla nauczycieli była harcmistrz Maria Łyczko. Podczas całodziennej wycieczki na Lubań powstała nazwa „Nieprzetarty Szlak". Swoją działalnością drużyny Nieprzetartego Szlaku obejmują wszystkich chętnych – od szóstego roku życia

bez względu na rodzaj i stopień niepełnosprawności. W Ośrodku w Owińskach w 1959 roku Edmund Osses, nauczyciel i późniejszy dyrektor, powołał pierwszą drużynę Nieprzetartego Szlaku, dedykowaną dzieciom i młodzieży z niepełnosprawnością wzrokową. Do dziś w SOSW w Owińskach działa 89 Wielopoziomowa Drużyna Harcerska Nieprzetartego Szlaku „Dreptacze". Metoda harcerska służy rozwojowi każdej osoby, opiera się na dobrowolności, pośredniości, wzajemności oddziaływań, pozytywności, indywidualności, naturalności i świadomości celów.

Doktor Katarzyna Pawelczak (UAM) w wykładzie *Tyflopedagogika inaczej – spotkania nieoczywiste* przedstawiła projekt przygotowany na podstawie wystawy twórczości Sylwii Taciak. Osoby studiujące pedagogikę specjalną przygotowały przestrzenne interpretacje obrazów artystki. Wydarzenie cieszyło się ogromną popularnością i uznaniem.

Doktor Urszula Tokarczyk-Bar (UAM) w wystąpieniu *Dostępny, czyli jaki? Prawa dziecka w praktyce* zwróciła uwagę na konieczność wyprzedzającego wdrażania rozwiązań gwarantujących dostępność, co pozwala na realne uczestnictwo, a nie ogranicza się wyłącznie do działań pozornych. Czasami kwestie najprostsze, na przykład związane z dostępnością toalet uniemożliwiają udział w wydarzeniach. Istotna jest też skuteczna informacja o ofercie i samej dostępności.

Konferencję zakończyła część poświęcona Markowi Jakubowskiemu „Kubie". Organizatorzy zapraszają do składania tekstów wspomnieniowych, które zostaną opublikowane w monografii. Konferencja została zaplanowana jako wydarzenie cykliczne, z przewidywanym terminem II edycji w lutym 2027 roku.

W skład komitetu naukowego weszli*:*
prof. UAM dr hab. Sławomir Banaszak (UAM) – Przewodniczący
prof. dr. hab. Iwona Chrzanowska (UAM)
prof. dr hab. Agnieszka Cybal-Michalska (UAM, KNP PAN)
prof. UZ dr hab. Małgorzata Czerwińska (UZ)
prof. UAM dr. hab. Beata Jachimczak (UAM)
prof. dr hab. Marek Konopczyński (UwB, KNP PAN)
prof. dr Marine Marutyan (Uniwersytet Pedagogiczny, Erywań, Armenia)
prof. UAM dr hab. Waldemar Segiet
prof. UAM dr hab. Natalia Walter (UAM)
dr Magdalena Ciura (Fundacja IWCS)
dr Joanna Krokosz (ASP w Krakowie)
dr Marek Michalak (KNP PAN, KRC PAN)
dr Urszula Tokarczyk-Bar (UAM)

Komitet organizacyjny tworzyli: mgr Stefaniya Abbasova, mgr Maksym Bozhukhin, dr Magdalena Ciura, mgr Rafał Sikorski oraz dr Urszula Tokarczyk-Bar.

Urszula Tokarczyk-Bar
ORCID 0000-0002-1481-0915

Program Szkoła Pozytywnych Relacji. Sprawozdanie z aktywności w latach 2024 - 2025

W 2023 roku kierownik Zakładu Metodologii Nauk o Edukacji Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu profesor Sławomir Banaszak i doktor Tomasz Juńczyk powołali Radę Programową Szkoły Pozytywnych Relacji. Projekt opiera się na założeniach Internal Family System (IFS) Richarda Schwartza, wspiera wspólnoty szkolne w lepszym rozumieniu siebie i budowaniu klimatu zaufania sprzyjającego pełnemu rozwijaniu potencjału wszystkich osób uczestniczących w życiu szkoły.

W skład Rady weszli pracownicy naukowi UAM, dyrektorzy, nauczyciele, działacze społeczni i terapeuci. Do głównych zadań gremium należy opiniowanie proponowanych tematów i zakresów poszczególnych wydarzeń, nadzór nad jakością merytoryczną programu, wsparcie w zakresie organizacyjnym i promocyjnym.

Rada Programowa Szkoły Pozytywnych Relacji:

prof. UAM dr hab. Sławomir Banaszak – Przewodniczący Rady Programowej
od 2009 r. kieruje Zakładem Metodologii Nauk o Edukacji na WSE UAM. Związany był również z uczelniami niepublicznymi, w których pełnił obowiązki dziekana, prodziekana oraz dyrektora ds. rozwoju i marketingu. Od 1996 r. czynnie związany z biznesem – jako konsultant, doradca oraz menedżer najwyższego szczebla w przedsiębiorstwach polskich i zagranicznych. Specjalizuje się w metodologii nauk społecznych, badaniach ilościowych i jakościowych, socjologii gospodarki i socjologii edukacji;

dr Tomasz Juńczyk – Współprzewodniczący Rady Programowej
psycholog, psychoterapeuta systemowy, doktor nauk społecznych w zakresie pedagogiki, adiunkt w Zakładzie Metodologii Nauk o Edukacji Wydziału Studiów Edukacyjnych. Interesuje się przede wszystkim relacyjnymi aspektami procesów edukacyjnych, zarówno formalnych jak i nieformalnych. Od 11 lat prowadzi działalność psychoterapeutyczną;

prof. UAM dr hab. Katarzyna Waszyńska
psycholożka, pedagożka, certyfikowana: seksuolożka kliniczna, specjalistka w zakresie edukacji seksualnej, specjalistka w zakresie terapii stresu pourazowego. Na Wydziale Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu kieruje Laboratorium Promocji Zdrowia i Psychoterapii oraz specjalnością socjoterapia i promocja zdrowia. Od 30 lat prowadzi szkolenia i warsztaty dla rodziców, nauczycieli oraz młodzieży. Działalność psychoterapeutyczna od 1997 roku;

mgr Stefaniya Abbasova
artystka, doktorantka Szkoły Doktorskiej Nauk Społecznych, rozprawę doktorską przygotowała pod kierunkiem prof. UAM dra hab. Sławomira Banaszaka. Specjalizuje się w edukacji artystycznej, projektowaniu sytuacji twórczych i ma-

larstwie. Jej zainteresowania naukowe dotyczą roli sztuki w procesie uczenia się oraz pojęcia szeroko rozumianej edukacji. Znajduje się w ciągłym poszukiwaniu siebie jako artystki, pedagoga i człowieka;

mgr Dominika Babiarz
artystka baletu z ponad 20-letnim doświadczeniem pracy scenicznej w Polsce i za granicą, aktualnie asystentka reżysera w Teatrze Wielkim w Poznaniu. Ukończyła pedagogikę baletową na Uniwersytecie Muzycznym Fryderyka Chopina w Warszawie, pedagogikę medialną oraz pedagogikę opiekuńczo-wychowawczą i pracę z rodziną na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Ekspertka Narodowego Instytutu Muzyki i Tańca, współpracowała z Szkołą Gaudium et Studium w Poznaniu. Pracuje również jako nauczycielka Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej im. Olgi Sławskiej-Lipczyńskiej w Poznaniu;

dr Magdalena Ciura
doktor nauk humanistycznych w zakresie literaturoznawstwa, rewalidantka w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym dla Dzieci Niewidomych im. Synów Pułku w Owińskach, edukatorka w Aromatorium – Bibliotece Zapachów. Nauczycielka z wyboru, zajmuje się nauczaniem języka polskiego, także jako obcego, prowadzi zajęcia z zakresu terapii ręki, treningu pamięci z elementami arteterapii i aromaterapii; szkoli i konsultuje w zakresie audiodeskrypcji, pasjonuje się aromatoterapią i jej zastosowaniem w holistycznym wspieraniu rozwoju. Prezes Fundacji „I w ciemności światło" im. Marka Jakubowskiego „Kuby";

mgr Marzena Kędra
dyrektorka Publicznej Szkoły Podstawowej Cogito w Poznaniu. Nauczyciel Roku 2012. Autorka programów nauczania i blisko 40 publikacji metodycznych i przewodników dla nauczycieli oraz dyrekcji szkół. Inicjatorka i twórczyni licznych programów edukacyjnych, konferencji ogólnopolskich i międzynarodowych. Jako ekspertka współpracowała m.in. z Ośrodkiem Rozwoju Edukacji, Centrum Kompetencji Vulcan, Ministerstwem Edukacji Narodowej i Nauki oraz wieloma organizacjami pozarządowymi. Była wieloletnia Przewodnicząca Krajowego Zespołu Koordynacyjnego Polskiego Stowarzyszenia Animatorów Pedagogiki C. Freineta. Posiada tytuły Honorowego Profesora Oświaty, „Ambasador innowacyjnych idei i praktyk pedagogicznych", „Dyrektor Roku 2010";

dr Karolina Kowalewska
doktor nauk humanistycznych, absolwentka filozofii i socjologii UAM, z ponad 15-letnim doświadczeniem w szkolnictwie. Od 4 lat pełni funkcje kierownicze w Spark Academy, prywatnej szkole podstawowej i liceum w Poznaniu. W swojej pracy doktorskiej zajmowała się rozwojem kompetencji moralno-partycypacyjnych, co odzwierciedla jej zaangażowanie w kształtowanie etycznych i aktywnych obywateli. Podejmuje wysiłki na rzecz transformacji polskiego systemu edukacji w kierunku bardziej zindywidualizowanego i praktycznego podejścia, które koncentruje się na rzeczywistych potrzebach dziecka i rozwijaniu kluczowych kompetencji na przyszłość;

mgr inż. Bartłomiej Maternicki
dyrektor Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego dla Dzieci Niewidomych im. Synów Pułku w Owińskach. Tyflopedagog, nauczyciel przedmiotów zawodowych, matematyki oraz rewalidant. Z ośrodkiem związany od ponad 30 lat. Przewodniczący komisji egzaminów czeladniczych i mistrzowskich w Wielkopolskiej Izbie Rzemieślniczej. W swojej pracy kieruje się przekonaniem, że najwyższą wartością jest dobro dziecka. Postrzega edukację jako proces, w którym kluczową rolę odgrywa współpraca trzech podmiotów: dziecka, rodzica i nauczyciela. Jego pasją jest zapis matematyczny w brajlu;

mgr Kurt Montgomery
współzałożyciel i prezes fundacji Spark Academy; przez 7 lat pełnił rolę dyrektora prowadzonych przez fundację szkoły podstawowej, gimnazjum i liceum. Współzałożyciel i były prezes fundacji FaniMani, której celem jest pomaganie sektorowi non-profit w osiągnięciu stabilności finansowej. Amerykanin z pochodzenia, mieszka w Polsce od trzydziestu lat;

mgr Iwona Muszyńska
wykwalifikowana, dyplomowana nauczycielka języka polskiego, pełniła funkcję dyrektora SP nr 23 im. Kawalerów Orderu Uśmiechu w Toruniu w latach 2013 - 2024, prowadziła zajęcia dydaktyczne na Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Obecnie pełni funkcję dyrektora Wydziału Edukacji Urzędu Miasta Torunia. Jej pasją są wszelkie działania podejmowane w dziedzinie praw dziecka, a także współpraca z osobami, które łączy Order Uśmiechu;

mgr Agnieszka Pietlicka
od 2003 r. zgłębia Porozumienie bez Przemocy (NVC) Marshalla Rosenberga, wzbogacane od 2013 r. o siłę Systemu Wewnętrznej Rodziny (IFS) Richarda Schwartza. Prowadzi warsztaty i wykłady dla zróżnicowanych grup zawodowych - od pracowników hoteli, banków, przez kadry przedszkoli i szkół wyższych, po poradnie pedagogiczne i centra pomocy rodzinie. Wydaje, redaguje i pisze książki. Posiada międzynarodowy certyfikat Centrum Porozumienia bez Przemocy;

mgr Lidia Sojkin-Rembikowska
dyrektor Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego w Kłecku, od 30 lat związana z kształceniem specjalnym. Jej mottem zawodowym jest zdanie „Niepełnosprawność to część ludzkiej różnorodności, a równość zaczyna się od naszej świadomości". Ukończyła studia wyższe na kierunku nauczanie początkowe z wychowaniem przedszkolnym, studia podyplomowe z logopedii, filologii polskiej, wczesnego wspomagania rozwoju dziecka i wsparcia rodziny. Jest certyfikowaną terapeutką treningu uwagi słuchowej metodą A. Tomatisa oraz terapii behawioralnej, mediatorką. Absolwentka licznych kursów dotyczących terapii dzieci i młodzieży z ASD;

dr Justyna Śmietańska
doktor nauk społecznych, psycholog, pedagog, doradca zawodowy, nauczyciel akademicki. Od 2016 r. adiunkt w Zakładzie Metodologii Nauk o Edukacji na Wydziale Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu; wykładowca na studiach podyplomowych i kursach skierowanych do nauczycieli, specjalistów oraz kadry kierowniczej placówek oświatowych; od 2009 r. związana zawodowo także z poradnictwem psychologiczno-pedagogicznym;

dr Urszula Tokarczyk-Bar
doktor nauk humanistycznych, socjolog, pedagog specjalny, tyflopedagog, terapeuta pracujący z dziećmi i rodzinami doświadczającymi niepełnosprawności sprzężonej, adiunkt w Zakładzie Metodologii Nauk o Edukacji na Wydziale Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu, członek Zarządu Głównego Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, kolektywu Instytutu Dobrej Śmierci, Interdyscyplinarnego Zespołu Badań nad Końcowym Etapem Życia oraz Rady Naukowej Instytutu Praw Dziecka im. Janusza Korczaka, sekretarz PTP Oddziału w Poznaniu i International Janusz Korczak Association – IKA.

Program Szkoła Pozytywnych Relacji został zaplanowany na 3 lata z możliwością kontynuacji. Założono zorganizowanie 10 konferencji, w tym 8 tematycznych oraz konferencji otwierającej i podsumowującej. Konferencje tematyczne odpowiadają kolejnym tzw. „Jakościom JA", wskazanym w Internal Family System Richarda Schwartza. Tematy poszczególnych wydarzeń to:
– spokój,
– jasność (wydarzenie zrealizowane),
– ciekawość (wydarzenie zrealizowane),
– współczucie,
– pewność siebie,
– odwaga,
– pomysłowość,
– łączność.

Placówkom, które przystąpiły do Programu Szkoła Pozytywnych Relacji zaproponowano:
– bezpłatny udział w każdej konferencji 5 reprezentantów kadry np. nauczycieli, pedagogów, pedagogów specjalnych, rewalidantów, psychologów lub innych osób odpowiedzialnych za kształtowanie społeczności szkolnej;
– bezpłatny udział w każdej konferencji 5 osób uczących się w placówce;
– stałe wsparcie merytoryczne we wdrażaniu programu IFS;
– współorganizację konferencji na terenie placówki edukacyjnej lub w innym wspólnie ustalonym miejscu, w celu wzmocnienia poczucia sprawstwa w społeczności szkolnej i ułatwieniu partycypacji wszystkich zainteresowanych osób uczestniczących w życiu szkoły.

Obecnie w programie uczestniczą:

– Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy dla Dzieci Niewidomych w Owińskach;

– Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy w Kłecku dedykowany dzieciom i młodzieży z różnymi niepełnosprawnościami i trudnościami rozwojowymi;

– Szkoła Podstawowa Cogito – działająca zgodnie z myślą Celestyna Freineta pracująca innowacyjnie według autorskiego programu nauczania „Badacze w działaniu".

– Szkoła Podstawowa i Liceum SPARK Academy – pierwsze szkoły restoratywne w Polsce, oparte **m.in.** na zasadach budowania dobrych relacji, rozwijaniu kompetencji emocjonalno-społecznych i praktykach naprawczych.

Na odrębnych zasadach do Programu zostały włączone szkoły z Torunia: Szkoła Podstawowa nr 14 i VII Liceum Ogólnokształcące im. Wandy Szuman, kameralna szkoła z oddziałami integracyjnymi.

Na każdej konferencji przewidziano blok wykładowy i warsztaty. Unikatowym rozwiązaniem jest systematyczny, aktywny udział młodzieży w całym cyklu programu. Warsztaty dla młodzieży organizowane są z dbałością o dostępność, ze szczególnym uwzględnieniem potrzeb osób z niepełnosprawnością wzroku i doświadczających nieneurotypowości. Dotychczas zrealizowano 3 konferencje.

Konferencja inauguracyjna programu ***Szkoła Pozytywnych Relacji*** została zorganizowana **20 listopada 2024 r.** na Wydziale Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu.

Zgromadzonych gości powitali prof. UAM dr hab. Sławomir Banaszak, kierownik Zakładu Metodologii Nauk o Edukacji WSE UAM i prof. dr hab. Agnieszka Cybal-Michalska, dziekan Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM.

Profesor Sławomir Banaszak wprowadził zgromadzonych w zagadnienie *Przywództwa w szkole i poza szkołą*. Uzasadnienie społeczne, założenia koncepcyjne i organizacyjne programu przedstawił doktor Tomasz Juńczyk w wystąpieniu *Szkoła Pozytywnych Relacji jako odpowiedź na wyzwania współczesnej szkoły*. Agnieszka Pietlicka wraz ze słuchaczami szukała odpowiedzi na pytanie: *Czy potrafisz być dorosłym, który sprawia, że dzieci mają ochotę dorosnąć?*

Warsztaty prowadzili: Agnieszka Pietlicka, Marzena Kędra, Stefaniya Abbasova, dr Karolina Kowalewska i dr Tomasz Juńczyk. Doktor Urszula Tokarczyk-Bar wprowadziła grupę młodzieżową w tajniki uniwersalnego projektowania komunikatów i możliwości wykorzystania języka inkluzywnego.

Druga konferencja ***Szkoła Pozytywnych Relacji. Jasność w szkole*** została zorganizowana **13 czerwca 2025 r.** ponownie na Wydziale Studiów Edukacyjnych UAM, we współpracy z SPARK Academy Szkołą Podstawową i Liceum;

Zgromadzonych gości powitali prof. UAM dr hab. Sławomir Banaszak, kierownik Zakładu Metodologii Nauk o Edukacji WSE UAM i prof. UAM dr hab. Waldemar Segiet, dziekan Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM.

W wystąpieniach plenarnych *Cechy skutecznego dyrektora szkoły* analizował profesor Sławomir Banaszak, dr Tomasz Juńczyk referował zagadnienie *Jasności w szkole,* Kurt Montgomery poszukiwał odpowiedzi na pytanie *Jak nie wciskać sobie kitu,* dr Karolina Kowalewska ukazała *Szkołę jako miejsce pracy – o transparentności, zmianie i przenoszeniu dobrych praktyk z biznesu do edukacji,* a dr Aleksandra Dopierała przybliżyła drogę *od trudnych rozmów do wspólnych decyzji – restoratywną szkołę w działaniu.*

Warsztaty prowadzili reprezentanci zespołu SPARK Academy: Gosia Moszyk, Renata Racinowska, Marta Prech, Łukasz Korycki oraz reprezentujące Wielkopolskie Kuratorium Oświaty Maria Janeczko-Janicka i dr Olga Janyszek. Dla młodzieży przygotowano szkolny hackathon prowadzony przez Magdalenę Adamską-Kijko i Antoninę Rodziewicz.

Trzecia konferencja ***Szkoła Pozytywnych Relacji. Ciekawość nie pyta o pozwolenie*** została zorganizowana **28 października 2025 r.** w COGITO Publicznej Szkole Podstawowej w Poznaniu.

Zgromadzonych gości powitali: Mateusz Krajewski, prezes Fundacji Ogólnopolski Operator Oświaty; prof. UAM dr hab. Agnieszka Barczykowska, prodziekan Wydziału Studiów Edukacyjnych; w imieniu Wielkopolskiego Kuratora Oświaty – Maria Janeczko-Janicka; prof. UAM dr hab. Kinga Kuszak, pełnomocniczka Rektora ds. współpracy ze szkołami; prof. UAM dr hab. Sławomir Banaszak, kierownik Zakładu Metodologii Nauk o Edukacji WSE UAM; oraz Marzena Kędra, dyrektorka szkoły COGITO.

Zgromadzeni z zainteresowaniem wysłuchali wystąpień profesora Sławomira Banaszaka *Ciekawość jako kompetencja dyrektora szkoły,* doktora Tomasza Juńczyka *Ciekawość jako siła charakteru. Czym jest i jak ją pielęgnować?* oraz pani dyrektor Marzeny Kędry *Cogito – szkoła z własnym obliczem.*

W debacie *Jak to się robi? O ciekawości w praktyce edukacyjnej* moderowanej przez dr Agnieszkę Jankowiak-Maik wzięły udział panie profesor Agnieszka Barczykowska, Sylwia Jaskulska, Kinga Kuszak, dr Urszula Tokarczyk-Bar oraz nauczycielki reprezentujące Cogito Anna Busza, Katarzyna Gulińska i Ewa Mnichowska.

Warsztaty prowadziły nauczycielki Cogito: Agata Piasecka, Izabela Terlecka, Monika Marczyk-Żabińska, Magdalena Kruszyńska, Sylwia Budasz oraz Michał Malinowski, twórca metody wykorzystującej autorskie Klocki Myślenia Kreatywnego MuBaBaO. Warsztat dla uczniów i uczennic *Odkrywam siebie z LEGO* przeprowadziła Elżbieta Szafraniec. Goście mogli również poznać pracownie Cogito i przekonać się, że ***ciekawość*** w pedagogice Celestyna Freineta jest codzienną praktyką szkolnej społeczności.

W 2026 roku zaplanowano 4 konferencje tematyczne:
– Szkoła Pozytywnych Relacji – Odwaga w szkole
– Szkoła Pozytywnych Relacji – Pomysłowość w szkole
– Szkoła Pozytywnych Relacji – Pewność siebie w szkole
– Szkoła Pozytywnych Relacji – Spokój w szkole

A w 2027 roku trzy:
– Szkoła Pozytywnych Relacji – Współczucie w szkole
– Szkoła Pozytywnych Relacji – Łączność w Szkole
– Szkoła Pozytywnych Relacji – Konferencja podsumowująca

Program cieszy się dużym zainteresowaniem osób reprezentujących szkoły, studentów i młodzieży. W trzech konferencjach wzięło udział ponad 500 osób. Wygłoszono 11 referatów, zrealizowano 19 warsztatów oraz przeprowadzono debatę ekspercką.

Zainteresowane placówki mogą dołączyć do programu, a osoby indywidualne wziąć udział w kolejnych wydarzeniach. Bieżące informacje podawane są na stronie Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

Sławomir Banaszak
ORCID 0000-0001-6083-6641

Tomasz Juńczyk
ORCID 0000-0003-1664-0419

Urszula Tokarczyk-Bar
ORCID 0000-0002-1481-0915

INFORMACJE O AUTORACH

I. STUDIA I ROZPRAWY

Paweł Piotrowski, dr hab., Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

Marek Białokur, prof. UO dr hab., Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Opolski; Instytut Śląski

Karolina Biedka, dr, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Opolski; Instytut Śląski

Dariusz Gołębiowski, dr, Instytut Śląski; Publiczne Liceum Ogólnokształcące nr V w Opolu

Andrzej Postawa, dr, Wydział Zarządzania, Politechnika Wrocławska

Karolina Kuryś-Szyncel, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Katarzyna Pawelczak, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Eugenia Rostańska, prof. AWSB, dr hab., Katedra Pedagogiki, Akademia WSB w Dąbrowie Górniczej

Natalia Ulaniecka, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Alena Vališová, prof. PhDr., CSc., Department of Chemical Education and Humanities, University of Chemistry and Technology, Prague

Martin Čapek Adamec, PhDr., Ph.D., Department of Chemical Education and Humanities, University of Chemistry and Technology, Prague

Aneta Judzińska, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Agata Strzelczyk, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Alina Dworak, dr, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Śląski w Katowicach

Studia Edukacyjne 79, 2025: 225-226. *© The Author(s), Adam Mickiewicz University Press, 2025.*
Open Access article, distributed under the terms of the CC licence (BY, https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Agata Rzymelka-Frąckiewicz, dr, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Śląski w Katowicach

Dariusz Rogowicz, mgr, Akademia Nauk Stosowanych Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu

Marcin Sapun, mgr, Szkoła Policji w Pile, Uniwersytet Zielonogórski

II. RECENZJE I NOTY

Katarzyna Sadowska, prof. UAM dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Mirosława Ściupider-Młodkowska, dr, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny w Kaliszu, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

III. Z ŻYCIA NAUKOWEGO

Urszula Tokarczyk-Bar, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Sławomir Banaszak, prof. UAM dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Tomasz Juńczyk, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

LISTA RECENZENTÓW

May Agius, dr, University of Malta

Ewa Bielska, prof. UŚ dr hab., Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Śląski w Katowicach

Piotr Błajet, prof. dr hab., Wydział Filozofii i Nauk Społecznych, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Maria Deptuła, prof. dr hab., Wydział Pedagogiki, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Branislav Gerazov, prof. dr, Ss. Cyril and Methodius University in Skopje

Witold Jakubowski, prof. UWr dr hab., Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych, Uniwersytet Wrocławski

Ewa Jarosz, prof. dr hab., Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Śląski w Katowicach

Mirosław Kowalski, prof. UZ dr hab., Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii, Uniwersytet Zielonogórski

Roman Leppert, prof. dr hab., Wydział Pedagogiki, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Katerina Mavrou, prof. dr, European University Cyprus

Inetta Nowosad, prof. UZ dr hab., Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii, Uniwersytet Zielonogórski

Beata Przyborowska, prof. dr hab., Wydział Filozofii i Nauk Społecznych, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Bogusław Śliwerski, prof. dr hab., Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Alena Vališová, prof. PhDr. CSc. Czech Technical University in Prague

Studia Edukacyjne 79, 2025: 227. *© The Author(s), Adam Mickiewicz University Press, 2025.*
Open Access article, distributed under the terms of the CC licence (BY, https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

INFORMACJE DLA AUTORÓW

Procedura recenzowania

Procedura recenzowania artykułów w czasopiśmie odwołuje się do zaleceń Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

Autorzy przysyłając artykuł do publikacji w czasopiśmie, wyrażają zgodę na proces recenzji. Nadesłane artykuły są poddawane ocenie formalnej przez Redakcję, a następnie recenzowane przez dwóch recenzentów niebędących członkami Redakcji pisma, posiadających co najmniej tytuł doktora habilitowanego, którzy nie są zatrudnieni w jednostce wydającej czasopismo. Nadesłanych artykułów nie wysyła się do recenzentów z tej samej placówki, z której pochodzi autor. Prace recenzowane są anonimowo – autor nie zna nazwisk recenzentów, a recenzenci nazwiska autora (tzw. „podwójnie ślepa recenzja"). Artykułowi nadawany jest numer redakcyjny, identyfikujący go na dalszych etapach procesu wydawniczego. Autor jest informowany o wyniku procedury recenzenckiej.

Lista recenzentów publikowana jest w czasopiśmie raz w roku (co cztery numery).

Wskazówki edytorskie

Tekst powinien być napisany w edytorze tekstowym Word i zaopatrzony w przypisy harwardzkie – system podawania źródeł w nawiasach znajdujących się bezpośrednio w tekście i zawierających: nazwisko autora, rok wydania, ewentualnie stronę. Prosimy nie wprowadzać podziału wyrazów, nie przerzucać pojedynczych liter kończących wers do nowego wiersza. Tekst prosimy napisać czcionką: Times New Roman, wielkość 12, interlinia 1,5, wyrównanie do lewej. Prosimy nie stosować pogrubień i rozstrzeleń. Wszelkie rysunki i wykresy muszą być wykonane samodzielnie (nie ma możliwości przedruków z innych wydawnictw). Artykuł musi być zaopatrzony w: (1) abstrakt w języku angielskim, (2) przetłumaczony na język angielski tytuł, (3) słowa klucze (min. 3, maks. 5) w języku polskim i angielskim oraz (4) numer ORCID.

Wzór References

Książka
Zimbardo, P.G., Johnson, R.L., McCann, V. (2010). *Psychologia. Kluczowe koncepcje*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN

Tekst w pracy zbiorowej
Kornas-Biela, D. (2004). *Okres prenatalny*. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 2 (ss. 17-46). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN

Artykuł z czasopisma
Coker, E., Matchell-Wong, L., Abraham, S. (2013). *Is pregnancy a trigger for recovery from an eating disorder?* Acta Obstetricia et Gyneocologica Scandinavica, 92, 1407-1412

Artykuły z gazety
Żelichowski, M., *Embrion też dziecko*. „Rzeczpospolita", 11 marca 2000, A3

Artykuł internetowy
Bąk-Sosnowska, M. (2018). *Pregoreksja – objawy, uwarunkowania, konsekwencje*; pobrane 06 lipca 2021 z: https://www.forumginekologii.pl/artykul/pregoreksja-objawy-uwarunkowania-konsekwencje

Projekt okładki: Ewa Wąsowska

Redaktor: Aleksandra Jędrzejczak

Redaktor techniczny i łamanie komputerowe: Elżbieta Rygielska

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIWERSYTETU IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU
61-701 POZNAŃ, UL. FREDRY 10
www.press.amu.edu.pl
Sekretariat: tel. 61 829 46 46, fax 61 829 46 47, e-mail: wydnauk@amu.edu.pl
Dział sprzedaży: tel. 61 829 46 40, e-mail: press@amu.edu.pl

Ark. wyd. 16,25 Ark. druk. 14,50

DRUK I OPRAWA: VOLUMINA.PL SP. Z O.O., SZCZECIN, UL. KS. WITOLDA 7-9